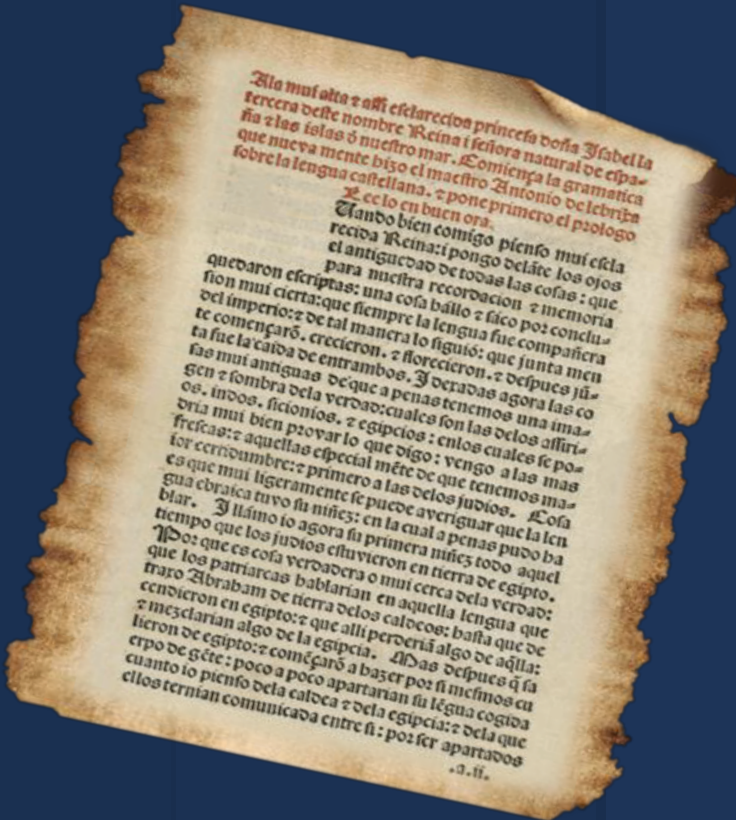




unl

Universidad
Nacional
de Loja

La Gramática al servicio de la lectura



Fausto Aguirre
Oswaldo Encalada Vásquez



unl

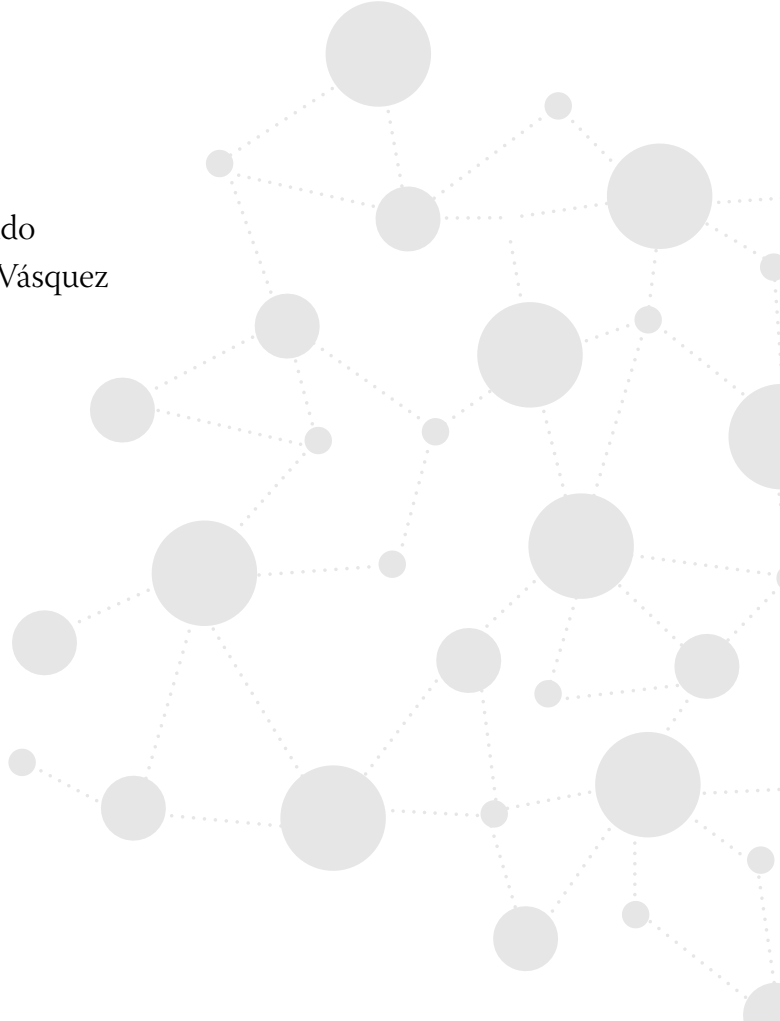
Universidad
Nacional
de Loja

La Gramática al servicio de la lectura

Autores

Fausto Aguirre Tirado

Oswaldo Encalada Vásquez





unl

Universidad
Nacional
de Loja

Ph. D. Nikolay Aguirre

Rector

Ph. D. Elvia Zhapa

Vicerrectora Académica

Ph. D. Max Encalada

Director de Investigación

LA GRAMÁTICA AL SERVICIO DE LA LECTURA

Autores:

Fausto Aguirre Tirado

Oswaldo Encalada Vásquez

Revisión par académico:

Ph. D. Luis Aguilar Monsalve

Dr. Franklin Omar Ordóñez Luna

Editorial Universitaria:

Contacto : comision.editorial@unl.edu.ec

ISBN físico - 978-9978-355-94-7

ISBN digital - 978-9978-355-95-4

Diseño e impresión:

EDILOJA Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418

San Cayetano Alto s/n

www.ediloja.com.ec • edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

Diciembre, 2023

Loja, Ecuador

*La Gramática al servicio de la
lectura*



Índice General

| | |
|-------------------|------|
| Prefacio | xiii |
| Introducción..... | 1 |

Primera parte Gramática fundamental del español Oswaldo Encalada Vásquez

| | |
|--|-----------|
| Primera unidad | 7 |
| 1. Nociones previas..... | 7 |
| 1.1 El lenguaje | 7 |
| 1.2 La lengua | 8 |
| 1.3 El habla..... | 9 |
| 1.4 El signo lingüístico | 10 |
| 1.5 Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas..... | 12 |
| 1.6 Características de las lenguas y el habla..... | 16 |
| 1.7 Los elementos de la comunicación y las funciones de la lengua | 24 |
| 1.8 Autoevaluación..... | 40 |
| Segunda unidad | 43 |
| 2. La doble articulación de la lengua..... | 43 |
| 2.1 El primer nivel de articulación | 43 |
| 2.2 El segundo nivel de articulación..... | 48 |
| 2.3 Las tildes diacrítica y enfática | 51 |
| 2.4 El diptongo, el hiato y el triptongo..... | 57 |
| 2.5 Autoevaluación..... | 60 |
| Tercera unidad | 63 |
| 3. La oración gramatical | 63 |
| 3.1 La oración simple y bimembre | 67 |
| 3.2 La oración unimembre..... | 75 |
| 3.3 Autoevaluación..... | 80 |

| | |
|--|----------------|
| Cuarta unidad | 83 |
| 4. Verbos transitivos e intransitivos..... | 83 |
| 4.1 Dos tipos de verbos..... | 83 |
| 4.2 El complemento directo..... | 86 |
| 4.3 La construcción del complemento directo..... | 89 |
| 4.4 Comprobación del complemento directo..... | 90 |
| 4.5 El complemento indirecto..... | 93 |
| 4.6 Laísmo, leísmo y loísmo..... | 98 |
| 4.7 Autoevaluación..... | 100 |
| Quinta unidad..... | 105 |
| 5. Los complementos circunstanciales | 105 |
| 5.1 Las circunstancias del verbo..... | 105 |
| 5.2 Autoevaluación..... | 115 |
| Sexta unidad..... | 117 |
| 6. El atributo | 117 |
| 6.1 Los verbos copulativos..... | 117 |
| 6.2 ¿Qué es un verbo copulativo?..... | 118 |
| 6.3 La construcción del atributo | 122 |
| 6.4 ¿Cómo encontrar el atributo? | 124 |
| 6.5 Autoevaluación..... | 125 |
| Séptima unidad..... | 127 |
| 7. La oración compuesta..... | 127 |
| 7.1 La oración compuesta..... | 127 |
| 7.2 Oraciones compuestas coordinadas..... | 128 |
| 7.3 Oraciones compuestas subordinadas | 130 |
| 7.4 Autoevaluación..... | 138 |
| Octava unidad..... | 143 |
| 8. La clase nominal..... | 143 |
| 8.1 La clase nominal..... | 143 |
| 8.2 El artículo | 143 |
| 8.3 El sustantivo y el adjetivo..... | 146 |

| | | |
|---|---|------------|
| 8.4 | El género y el número..... | 148 |
| 8.5 | El adjetivo y sus grados..... | 151 |
| 8.6 | Los comparativos..... | 151 |
| 8.7 | Los superlativos..... | 152 |
| 8.8 | El pronombre..... | 157 |
| 8.9 | Autoevaluación..... | 164 |
| Novena unidad | | 167 |
| 9. | El verbo y el adverbio..... | 167 |
| 9.1 | El verbo..... | 167 |
| 9.2 | Los accidentes del verbo..... | 168 |
| 9.3 | ¿Qué es conjugar un verbo?..... | 172 |
| 9.4 | La pragmática del verbo español..... | 182 |
| 9.5 | Las formas no personales del verbo..... | 187 |
| 9.6 | Autoevaluación..... | 195 |
| Apéndice 1 | | 201 |
| 1. | Respuestas a la autoevaluación..... | 201 |
| Apéndice 2 | | 223 |
| 2. | Errores comunes..... | 223 |
| Bibliografía | | 284 |
| Segunda parte La lectura Fausto Aguirre | | |
| Nuestro escenario cultural y algunas metas..... | | 289 |
| Generalidades | | 325 |
| 1. | ¿Qué es lectura?..... | 325 |
| 2. | Técnicas de lectura..... | 339 |
| 2.1 | Objetivo..... | 339 |
| 2.2 | Contenidos..... | 340 |

| | | |
|-----|--|------------|
| 3. | Lectura e interpretación..... | 343 |
| 4. | La lectura e investigación..... | 353 |
| 5. | Nuevamente la lectura | 356 |
| 5.1 | Leer para obtener una información precisa | 359 |
| 5.2 | La importancia de la lectura | 359 |
| 5.3 | Desarrollo global y armónico de la persona, potenciando..... | 360 |
| 5.4 | Toda persona que interactúa con otras necesita leer | 360 |
| 6. | Los niveles de comprensión lectora..... | 362 |
| 7. | Para desarrollar la lectura comprensiva es aconsejable: | 363 |
| 8. | La lectura comprensiva..... | 365 |
| 8.1 | El vocabulario concreto en todas las áreas | 365 |
| 8.2 | Valor de la lectura oral..... | 366 |
| 8.3 | El aprendizaje mediante la lectura comprensiva de los textos de cada área | 367 |
| 9. | El lenguaje específico de las áreas..... | 371 |
| 9.1 | Objetivos de la lectura comprensiva..... | 372 |
| 9.2 | Técnicas de ejercitación..... | 372 |
| 9.3 | El propósito de los ejercicios de vocabulario permite | 373 |
| 10. | ¿Qué es ser lector? | 377 |
| 11. | ¿Qué bienes reporta la lectura?..... | 379 |
| 12. | Leer para vivir | 387 |
| | Bibliografía | 388 |

A los padres de familia, educadores y a la infinita condición humana
que lee y que quiere aprender.

Prefacio

Respetable lector:

Observe Ud. que no hemos utilizado el sintagma “desocupado lector” de nuestro colega Don Miguel de Cervantes Saavedra, el Manco de Lepanto, dejemos que él siga utilizando para los vagos, ociosos o a quienes no tienen nada que hacer.

Este libro partió con un objetivo muy concreto de remitirle a Ud. un archivo con ocho mil y más textos, desventajosamente, esta vez, la tecnología no nos ha ayudado, porque no obtuvimos un disco de alta capacidad, por esta razón nos permitimos recomendarle que ingrese a las siguientes páginas digitales en las cuales encontrará excelentes materiales que satisfarán sus inquietudes de lectura, consulta, estudio, etc. para avanzar en los objetivos que demanda una lectura. Esas páginas virtuales son las siguientes:

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, en las secciones de lengua, literatura española, literatura hispanoamericana, autores clásicos, ediciones facsimilares, fonética y fonología, gramática e historia de la lengua, etc.
<https://www.cervantesvirtual.com/>
- El Libro Total: <https://www.ellibrototal.com/ltotal/>
- Repositorio Documental Gredos: <https://gredos.usal.es/>
- Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo

- Quipus
- Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Letras del Ecuador
- Bibliotecas Virtuales de Universidades de diferentes países, etc.

Dejamos a su ilustrado criterio que Ud. sepa elegir y apoyarse en dichas lecturas.

Los autores

Introducción

En las últimas décadas se nota una muy fuerte apatía hacia los estudios de la lengua y, no solo eso, en algunas ocasiones se percibe una mal disimulada animadversión, incluso en los niveles oficiales que controlan la educación. No es este el momento para tratar de desentrañar esta poco afortunada situación. Pero es cierto y fácilmente constatable que los contenidos gramaticales y lingüísticos son cada vez menores en los programas de enseñanza, tanto en la educación primaria, como en la secundaria y aun en la universitaria. Esta es la razón por la cual los centros de educación superior deben dedicar tiempo e ingentes esfuerzos para tratar de enseñar algunos rudimentos gramaticales y lingüísticos a los estudiantes.

Es posible que en lo pasado se haya exagerado en un enfoque excesivamente estructuralista de la lengua; pero de ahí al intento de borrar toda noción de estudio gramatical nos ha parecido siempre un craso error.

La lengua sirve para comunicar y comunicarse, obviamente; pero el estudio de la lengua sirve también para pensar, para ejercitar en algo la capacidad analítica. Y pensar antes de hablar o de escribir nunca ha sido malo ni desdeñable. No es malo poseer algunos conocimientos de la lengua que intentamos manejar en el trato diario con toda clase de personas. Queremos que nuestro mensaje sea claro y eficaz. Ese debe ser el norte de todos.

Es cierto que un indigente podría ser analfabeto y poseer cuatro palabras de su lengua, y aun así subsistir; sin embargo la sociedad entera no puede aspirar a semejante pobreza.

Otro aspecto que ha contribuido al deterioro en el uso de la lengua es el caso del mensaje por teléfono móvil. La inmediatez y la brevedad han causado profundos estragos en la comunicación escrita, entre los jóvenes, sobre todo.

Este es el panorama, y en medio de él, proponemos esta *La gramática al servicio de la lectura*. Es gramática porque aspira a proporcionar unos pocos conocimientos básicos y fundamentales. Su enfoque es funcional, por eso se podrá ver, en el desarrollo de sus contenidos, que más importancia se da a la sintaxis que a la morfología. Las descripciones y los ejemplos son los más claros y sencillos. Los conceptos son pocos y -aspiramos también- lo suficientemente fáciles de comprender.

Para nosotros la gramática no solo debe contener la descripción y el análisis de los componentes internos del mensaje sino también, lo consideramos imperativo, debe señalar lo que es incorrecto y aconsejar los usos adecuados y correctos. Eso hace esta gramática, y además de proporcionar los contenidos esenciales, al final de cada capítulo se ofrece una breve autoevaluación.

Dos deseos cierran esta introducción:

1) Este trabajo está dirigido -es la aspiración- a todos los compatriotas que usan la lengua española como vehículo de interacción; pero, en particular, se dirige a los estudiantes universitarios de todas las áreas de estudio, desde la comunicación social, el periodismo, hasta los de derecho y la administración. Tampoco dejará de ser útil a los profesores que se encargan de enseñar esos rudimentos gramaticales de los que hemos hablado antes.

2) Debemos conocer nuestra cultura y, dentro de ella, nuestra lengua, para sentirla como algo propio, para defenderla y acrecentarla. Saber expresarse con cierta claridad y precisión no debe ser un privilegio de unos pocos sino el derecho de todos; pero el ejercicio de ese derecho implica un poco de estudio y de esfuerzo.

Los autores

Primera parte

Gramática fundamental del español

Oswaldo Encalada Vásquez

Primera unidad

Cuando los animales hablaban, un perro se encontró una moneda de diez centavos en el camino. Hizo una junta de perros para resolver en qué habían de gastarse la plata. Como no les alcanzaba para nada provechoso, convinieron en comprar dos onzas de incienso y sahumarse. Convocaron a todos los perros a la ceremonia. Los que fueron obedientes asistieron a la llamada del rey de los perros, y se sahumaron. El rey de los perros mandó castigar a los remisos. Por eso es que a los perros que asistieron a la ceremonia los demás los respetan y después de olerlos, los dejan pasar. Y les hacen cargadilla a los que, por la olida que les practican, comprueban que son de la familia de perros no sahumados y desobedientes. (Ángel F. Rojas, 1949, *El éxodo de Yangana*)

1. Nociones previas

Antes de iniciar un breve acercamiento a la gramática de la lengua española es necesario detenernos para definir unos pocos términos, que son: lenguaje, lengua y habla.

1.1 El lenguaje

“El lenguaje es la capacidad propia de la especie humana para comunicarse por medio de un sistema de signos” (Dubois, 1979, p. 383). Esta definición tiene importantes connotaciones, que las pasamos a describir rápidamente:

El lenguaje es una “capacidad”, esto quiere decir que todos los seres humanos –por ser de la especie- tienen la misma capacidad, por tanto todos pueden usar esa capacidad para hablar y aprender cualquier lengua. El lenguaje –como la capacidad señalada- es algo innato al ser humano, es natural a su condición.

Otro punto importante es que se habla de “sistemas de signos”. Un sistema es un todo estructurado para conseguir cierto fin. Implica la presencia de, por lo menos, dos elementos para que exista un sistema.

Un tercer elemento que se debe anotar es que no se habla de un sistema de signos, de ninguno en particular; por tanto esa capacidad puede actualizarse en diferentes sistemas y todos esos sistemas son lenguas. Así, la lengua de la gestualidad forma un sistema, los colores forman un sistema, es decir, una especie de lengua; el semáforo es una lengua pequeña (formado por tres colores). Sin embargo hay que reconocer que el principal sistema de signos es la lengua (conocida generalmente como lengua natural), o idioma. La lingüística estudia estas lenguas naturales, mientras que la semiótica estudia todos los sistemas de signos, sean lingüísticos o no.

1.2. La lengua

Si el lenguaje es la capacidad humana, esta capacidad se vuelve cultural e históricamente real a través de las lenguas. Si todos poseen la capacidad, en cambio, unos poseen esa capacidad actualizada en la

lengua española, en el francés, en el shuar, en el japonés, etc. En este sentido se puede pensar que el sinónimo exacto para “lengua” es idioma. Si el lenguaje es natural e innato, la lengua, por ser una institución cultural, debe ser aprendida.

Respecto de la diferencia entre lenguaje y lengua, hace más de 7 siglos el poeta italiano Dante Alighieri, en la *Divina comedia*, canto XXVI del paraíso (2020) lo dijo de manera concisa y clara: “Es obra natural que el ser humano hable; pero en el cómo la naturaleza os deja que sigáis el gusto propio” (p. 437).

1.3. El habla

Las lenguas son sistemas que se vuelven efectivos solamente en el habla, es decir, aquello que era todavía algo abstracto, como la lengua, se vuelve real en el uso de cada hablante. Entre los conceptos de lengua y habla pueden establecerse algunas relaciones de estructura o de oposición. Así, por ejemplo:

-La lengua es siempre general y común a toda la comunidad. El habla es propia y particular de cada individuo.

-La lengua es abstracta (no es perceptible, no se encuentra en ningún lugar). El habla es concreta, es perceptible. El habla (la voz) tiene altura, intensidad; dimensiones que pueden ser medidas, lo que no ocurre con la lengua.

-La lengua –según la concebía Saussure (1977)- es una especie de depósito social de signos (p. 57). Esto significa que le pertenece a la comunidad y que ella “va” a ese depósito y toma los signos que desea para comunicarse. El uso que se hace cada vez de ese depósito es el habla.

1.4. El signo lingüístico

Un signo es algo que está en lugar de otra cosa. En el plano de la lengua los signos (que reciben, en este caso concreto, el nombre de *signo lingüístico*) son las palabras, y están en lugar de las cosas a las que ellas se refieren. Por ejemplo, esta oración:

El río Guayas es caudaloso.

Este signo complejo (es complejo porque reúne varias partes y significados) está en lugar de la realidad geográfica e hídrica del caudal que pasa por las ciudades de Guayaquil y Durán.

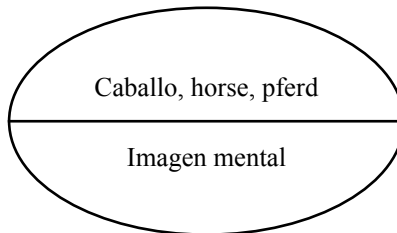
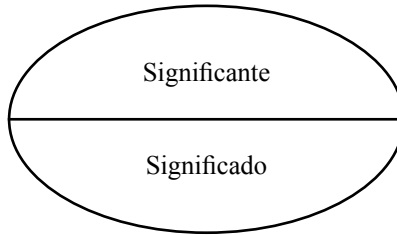
Composición del signo lingüístico

Todo signo lingüístico es una entidad formada por dos componentes que existen simultáneamente. Estos elementos son el significante y el significado, los cuales están unidos de la misma manera en que lo están las dos caras de una hoja de papel, es decir, no existe la una sin la otra.

El significante es una realidad puramente física, sonora, material, y, por tanto mensurable. El sonido se puede medir en belios o decibelios. En otras palabras, el significante es una realidad concreta y perceptible. Por ejemplo, cuando se escucha a alguien hablar en una lengua desconocida, se oyen solamente los sonidos, es decir, los significantes; pero nada se comprende porque falta el otro elemento. Así, son significantes: *caballo, pferd, horse, cheval*.

El significado es, en cambio, una imagen mental producida por la percepción del significante.

Naturalmente, que para que haya signo se necesita de los dos. No hay signo solo con la presencia del significante, y tampoco lo contrario.



Estos elementos están presentes en todos los sistemas de signos (sean lenguas naturales o no). Por ejemplo, en la bandera del Ecuador, los colores tienen una parte, que es el significante (el color, que es percibido), y un significado (la riqueza en el caso del amarillo, que es un concepto mental, etc.).

1.5. Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas

1.5.1 Las relaciones sintagmáticas.

Un sintagma es un conjunto de dos o más signos lingüísticos relacionados entre sí en una frase o en un discurso cualquiera. Por ejemplo:

Caja chica

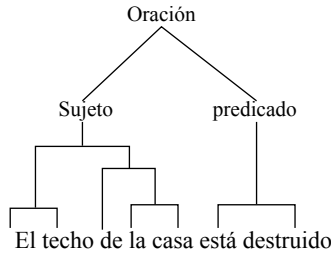
Es evidente que la palabra “caja” se relaciona con “chica” para formar una cadena de signos o sintagma. Un sintagma puede tener muchas palabras (o signos lingüísticos). Por ejemplo:

El techo de la casa está destruido.

Los siete signos del sintagma anterior tienen entre sí diferentes grados de solidaridad, es decir, es obvio que, por ejemplo, mayor relación tienen las palabras “la” y “casa”. En cambio la relación entre “destruido” y “El” es una relación más lejana.

Estas relaciones pueden ser patentizadas mediante un mecanismo de unión. Esto nos permite ver los diferentes niveles de relación y solidaridad entre los signos que forman la cadena de la oración. Esto se lo puede ver de la siguiente manera:

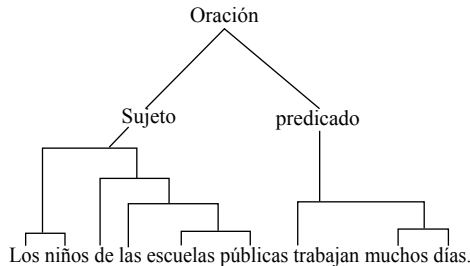
El techo de la casa está destruido.



Los grados de solidaridad más evidentes y más fácilmente reconocibles son, por ejemplo: la relación entre artículo y sustantivo; entre sustantivo y adjetivo; entre la preposición y sus elementos regidos; entre el verbo y sus complementos; y finalmente entre el sujeto y el predicado, los dos elementos que conforman una oración usual.

Un nuevo ejemplo:

Los niños de las escuelas públicas trabajan muchos días.



Las relaciones sintagmáticas se caracterizan por ser relaciones de elementos presentes en el discurso, es decir, los signos están en la oración o en la frase.

Hay que reconocer que las relaciones sintagmáticas están presentes en muchos sistemas; pero no en todos. Para que haya relación sintagmática debe haber, por lo menos, dos elementos, para con ellos formar una mínima cadena.

1.5.2 Las relaciones paradigmáticas.

Las relaciones paradigmáticas son relaciones de un signo con los otros que forman parte de su misma categoría y que podrían estar en su lugar, en el caso de tener que sustituirlos. Las relaciones paradigmáticas son relaciones de sustitución posible.

Entre lo sintagmático y lo paradigmático hay también una relación de estructura, de tal modo que si las relaciones sintagmáticas son relaciones de términos presentes, las relaciones paradigmáticas son relaciones de términos ausentes, porque cada signo se relaciona de forma posible con otros signos de su misma clase gramatical. Las relaciones sintagmáticas se las concibe como relaciones horizontales; en cambio, a las relaciones paradigmáticas se las concibe como relaciones verticales y de sustitución posible.

Veamos la siguiente oración:

R p
e a
l r
a a
c d
i i
o g
n m
e á
s t
i
c
a
s



(Una) (avenida) (permanece) (limpia)

La calle está sucia.



Relaciones sintagmáticas

Entre las palabras (signos lingüísticos) “la” y “una” hay una relación paradigmática, porque si no se escoge la una, se podría escoger la otra. Son relaciones de sustitución posible. En lugar del sustantivo “calle”, podría estar “avenida”. Hemos dicho podría estar, porque en el discurso no está, pero podría estar. Y lo mismo ocurre con el verbo y el adjetivo “sucio”.

Las relaciones sintagmáticas tienen que ver con la sintaxis de la lengua, mientras que las relaciones paradigmáticas tienen que ver con la morfología, que es la ciencia encargada de estudiar las clases de palabras. Las relaciones paradigmáticas se dan siempre con signos de su misma categoría. No es posible lo contrario, es decir, el verbo “está” no guarda relación paradigmática con un adjetivo, por ejemplo.

1.6. Características de las lenguas y el habla

1.6.1 Las lenguas forman un conjunto de hábitos o costumbres, como tales, se forman (adquieren) en edades tempranas, por lo que resulta difícil modificarlas después. Esta es la razón, también, por la cual los niños tienen mayor facilidad para aprender una lengua extranjera, pues sus hábitos se están formando.

1.6.2 El habla es una conducta voluntaria. Esto significa que hablamos cuando queremos o cuando tenemos necesidad, y que todos los otros sonidos, lingüísticos o no, que sean involuntarios, no deben ser considerados como hechos de comunicación. El habla de una persona dormida, tampoco tiene valor comunicativo real.

Esto, sin embargo, no excluye el plano de la significación de otras conductas en las que hay emisión de sonidos, como la tos, el bostezo, el estornudo, etc. que son involuntarios y, por tanto, no lingüísticos. Decíamos que no se excluye la significación, pues una tos puede denotar una enfermedad, una obstrucción temporal de las vías,

etc. Ahora bien, si estos mismos hechos son producidos voluntariamente, cambia totalmente el plano del sentido. Una tos fingida significa otra cosa: llamar la atención, señalar algo, una señal de entendimiento o complicidad, etc.

1.6.3 La lengua es un sistema que funciona de manera convencional, es decir, previo a un acuerdo social. Se suele decir también que el signo es arbitrario. Entre los conceptos de “arbitrariedad” o “convencionalismo”, es preferible el segundo. Esto nos lleva directamente a los conceptos de motivación, como contrario al del convencionalismo. Que un signo sea motivado quiere decir que hay una razón para que sea de ese modo, una conexión lógica o razonada para que tenga cierta forma y no otra. En cambio el convencionalismo dice que no hay razón para que tal signo sea así, y que bien podría ser de otra manera. La lengua es convencional, esta es una premisa básica y aceptada en lingüística; sin embargo sí podemos encontrar tres niveles donde funciona la motivación. Esto quiere decir que algunos signos solo pueden tener esa forma, porque están conectados de alguna manera con la realidad. Estos niveles están en la onomatopeya, la afijación y la composición.

1.6.3.1 La onomatopeya.

Para comenzar la explicación de este punto podríamos partir de una pregunta insólita: ¿Por qué nadie ha dicho que los canarios rugen?

La respuesta es sencilla: porque el sonido que emiten los canarios no se parece al sonido que emiten los leones (por ejemplo), que son los que rugen. Esto significa que “rugir” es un verbo con una fuerte carga onomatopéyica. De los leones tampoco se podría decir que maúllen. El sonido que emiten los gatos es otro. El trino de las aves es diferente de un bramido o de un balido. La onomatopeya es una forma lingüística que trata de reproducir un sonido de la naturaleza.

Pero no solo en el campo de las acciones producidas por ciertos animales vamos a encontrar onomatopeyas. También las hay en otros campos, como “crujir”, para hablar del sonido que hacen ciertos cuerpos cuando rozan entre sí, o se rompen. Por ejemplo, los pisos de madera crujen, no se puede decir que los pisos ladren.

Otros ejemplos de verbos y sustantivos brotados (y, por tanto, motivados) de onomatopeyas son:

- Tintinear
- Gruñir
- Cloquear
- Graznar
- Bisbisear
- Borborigmo
- Zigzag

1.6.3.2 La afijación.

La afijación es un procedimiento para derivar palabras mediante la adición de prefijos (los elementos que se colocan antes de una raíz) o sufijos (los elementos que se ubican después de una raíz). Para nosotros, todo lo que esté antes de una raíz es un prefijo y, del mismo modo, todo lo que esté después de una raíz es un sufijo. Algunas palabras pueden tener más de un prefijo, como

Reincorporación, que se analiza así = **re** + **in** + **corporación** (dos prefijos)

O más de un sufijo:

Niños, que se analiza de este modo: **niñ** + **it** + **o** + **s**. (tres sufijos)

Por ejemplo: si tenemos el verbo “armar”, podemos añadir a esta raíz verbal un prefijo como –“**des**”. Con esto tendríamos:

des + **armar** = **desarmar**

El sufijo “-**des**” tiene, como uno de sus significados, el sentido de la negación de algo, la indicación de que se elimina algo. Otros ejemplos pueden mostrarlo con total claridad:

des-plumar (quitar las plumas); **des-parasitar** (eliminar los parásitos); **des-legitimar** (eliminar la legitimidad). Por tanto, si se tiene la idea de crear una palabra que implique la eliminación de algo, habrá que usar el prefijo “-**des**”. No hay otra manera.

Lo mismo puede decirse de los sufijos. Si tenemos una palabra como “paraguas” y a esta se le agrega un sufijo como –“ero”, que sirve para formar agentes, entre otras cosas, tendríamos:

Paraguas + ero = paragüero (el que vende o fabrica paraguas)

Consideramos que la derivación está dentro de la motivación porque es frecuente que podamos reconocer los significados, a partir de los prefijos o sufijos; pero, sobre todo, porque si se necesita formar un agente, no se ha de tomar otro sufijo, como –“ivo”, (que aparece en adjetivos como “abusivo”). No se podría tomar un sufijo como –“il”, que aparece también en adjetivos como “servil, ratonil”, etc.) Es decir, hay una razón para que se use determinado afijo o sufijo, y no otro. En este sentido aquí hay una motivación.

Otros ejemplos de lo señalado los ponemos a continuación.

| Con prefijo: | Con sufijo: |
|---------------------------------|--------------------------|
| Anti- (lo contrario de) | -ez (cualidad de) |
| Natural –antinatural | Redondo -redondez |
| Ético –antiético | viejo- vejez |
| Inflamatorio – | tímido -timidez |
| antiinflamatorio | honrado- honradez |
| Depresivo –antidepresivo | |

1.6.3.3 La composición.

Las palabras compuestas son elementos en donde se han fusionado dos o más palabras para formar una nueva unidad significativa. Por ejemplo: si tenemos dos vocablos como “pelo” y “rojo”. Al juntarlos obtenemos “pelirrojo”. Un sitio para “guardar” la “ropa” es un “guardarropa”. Un pequeño artefacto que sirve para “cortar” las “uñas” se llama “cortaúñas”. Es evidente que, en el caso de estas tres palabras, hay una razón (motivación) para que sean así. No se le podría llamar “lameplatos” al guardarropa, ni “tiralíneas” al cortaúñas. Hay una auténtica motivación en estas palabras; por tanto no existe arbitrariedad ni convencionalismo.

Sin embargo de lo dicho y de la claridad de algunos compuestos, a cuyo significado se puede llegar descomponiendo sus partes, a pesar de eso, decimos, en el campo de los compuestos existe también una parcela donde todavía reina el convencionalismo. Esto se puede ver, por ejemplo, en palabras como “pelagatos”. Si el hablante fuera, con buena y sana intención a descomponer los elementos y acceder al significado, no podría hacerlo, porque este compuesto es metafórico, es decir, escapa de la órbita de lo real en el discurso. Si “pelagatos” tuviera una significación “realista”, se trataría de una persona con el oficio o costumbre de pelar gatos. Pero “pelagatos” no es nada de eso.

El *Diccionario* de la Academia lo define, de modo muy otro: Esto es lo que dice: “Persona insignificante o mediocre, sin posición social o económica”. (/dle.rae.es/)

Otros ejemplos de estos compuestos sin motivación los tenemos en estos casos:

Papanatas (si el sentido fuera recto debería designar a la persona que pape –este verbo está en el sentido de comer- natas); pero no es así. Nuevamente acudimos al *Diccionario* académico donde vemos que papanatas es: “Persona simple y crédula o demasiado cándida y fácil de engañar”. (/dle.rae.es/)

Otro sustantivo compuesto de esta clase lo tenemos en el caso de “matarratas”, que, en su segunda acepción, es metafórica: “Aguardiente de ínfima calidad y muy fuerte” (/dle.rae.es/). En cambio, la primera es de tipo “realista” puesto que significa raticida.

Un sustantivo compuesto, dentro del léxico ecuatoriano, lo tenemos en “rompenucas”, que no es algo que rompa las nuca de nadie, sino que designa a un refresco demasiado frío. Y ahora que ha salido un “rompe”, recordamos el caso del “rompecabezas”, cuyo sentido no es literal porque nadie se ha roto la cabeza tratando de armar estos pasatiempos.

1.6.4 La lengua es una institución social.

En toda formación cultural o sociedad existen algunas instituciones (otro caso es el del sistema de parentesco). Como todo está sujeto a la temporalidad, también las instituciones sociales sufren el paso del tiempo y, hasta pueden llegar a desaparecer. Por eso es que existen lenguas muertas, como el griego clásico, el cañari, el pansaleo.

1.6.5 La lengua es conservadora.

Esto significa que la lengua tiene la tendencia a mantenerse en el tiempo; pero solo es una tendencia, porque finalmente el tiempo la afecta, y cambia, solo que sus cambios son lentos y pueden ser observados en décadas o en siglos. Uno de los campos donde la variación es más frecuente es el léxico. También aquí hay palabras de moda, mientras que otras desaparecen o son muy poco usadas. Por ejemplo, todo el léxico de la ruralidad es, para este momento, un conjunto de palabras casi desconocidas. Si preguntamos a los actuales hablantes jóvenes del español qué significan palabras como “cuja, jáquima, epítima, crinolina, socrocio”, estamos seguros de que muy pocos podrán respondernos.

En otro aspecto se puede ver el influjo del tiempo y del descuido de los hablantes, es en el caso de la evolución de los términos. Así, pocos hablantes saben que la palabra “usted” es una síncopa de “vuestra merced”, o que “usía” es síncopa de “vuestra señoría”.

1.6.6 La lengua es lineal.

Esto quiere decir que se desarrolla en el tiempo, que sus elementos no son simultáneos. Un sonido sigue a otro, una palabra va después la anterior. Es imposible pronunciar dos sonidos –o palabras– al mismo tiempo-. Al decir esto estamos reconociendo el carácter sintagmático de los signos lingüísticos. Esto ocurre con la lengua

natural, el idioma, porque hay otros sistemas de comunicación (otras lenguas, en fin de cuentas) donde puede faltar este aspecto lineal y los signos pueden aparecer simultáneamente. Es lo que ocurre, por ejemplo, con algunas señales de tránsito. Sus elementos están presentes al mismo tiempo, como sobrepuestos, y así son captados por el usuario.



Gráfico 1

En este caso tenemos dos elementos presentes simultáneamente: la letra E (de estacionamiento) y la barra de la prohibición. Si se “traduce” este signo a palabras, entonces aparece el rasgo de la linealidad. Habrá que decir: **NO + ESTACIONAR** o **PROHIBIDO + ESTACIONAR**. Como se ve, un signo después de otro.

1.7. Los elementos de la comunicación y las funciones de la lengua

Roman Jakobson (1975, pp.352 y sigtes), el lingüista ruso, fue el primero en reflexionar de forma exhaustiva sobre las partes que intervienen en un acto comunicativo. Con alguna que otra variación en los nombres, los elementos que están presentes son un **emisor** o destinador (primer elemento); un **receptor** o destinatario (segundo elemento). Ellos se envían **mensajes** (este es el tercer elemento). El uno los codifica y el receptor los descodifica. Para que este mensaje sea comprendido los dos deben estar en posesión del mismo **código** (cuarto elemento). Porque de nada serviría que el uno fuera hablante shuar, y el otro hablara finlandés. Luego tenemos que el mensaje debe referirse a

algo (este es el quinto elemento), ese algo es la **referencia** del mensaje. Jakobson lo llama “contexto”. La palabra es aceptable, siempre que se entienda por contexto extralingüístico. Y por último se necesita de la existencia de un **canal** o medio (este es el sexto elemento) para que pueda funcionar la comunicación.

De modo que si extraemos los elementos, tendríamos algo parecido a esto:

referencia
Emisor.....mensaje receptor
código
canal

Jakobson plantea que las funciones de la lengua devienen de la existencia de estos seis elementos. Si la atención y la intención se centran en cada uno de ellos, tendremos funciones diferentes. Ciertamente que en el uso ordinario de la lengua no se puede hablar de una función exclusiva, casi en ningún caso. Esto significa que, en mayor o menor medida, estarán presentes en un acto comunicativo, una o más funciones. Por ejemplo, en la función poética se percibe siempre una clara intención de afectar o llegar al receptor o destinatario.

Si la atención se centra en el emisor tendremos una función de la lengua centrada en el *yo*, en su interioridad o subjetividad. Esta función recibe el acertado nombre de **emotiva**. Efectivamente, los mensajes centrados en el emisor suelen tener una fuerte carga de la

subjetividad y, ya en el plano gramatical, la presencia de la primera persona (el *yo*). Esta función recibe también el nombre de expresiva.

Por ejemplo:

-Vaya, pues mi cuento. Pero ¿qué cuento he de contarte a ti que vienes de Dios, yo que te he estado esperando, ansioso de tu venida, temeroso del mundo adonde vienes, amor mío?

Como una estrella enredada entre un jirón de nube, así te ve mi amor en tus pañales, como la estrella de la mejor de mis Noches Buenas. Y al mirarte en mis brazos, mi alma sube ansiosa hasta Dios, de regreso por el camino que tú has traído desde arriba. (Honorato Vázquez: *Bienvenida*)

Si la atención se centra en el receptor o destinatario tendremos una situación diametralmente opuesta. El acto comunicativo tiende a influir en el otro. La presencia de vocativos e imperativos suele ser frecuente. Además se trata de una función donde se siente la necesidad (por parte del emisor) de afectar en buen o mal sentido al oyente o receptor. Todos los manuales de usuarios de los artefactos son claros ejemplos de esta función, que recibe el nombre de **conativa**. La publicidad es, también, un clarísimo ejemplo de función conativa, pues trata de influir en el receptor. Un ejemplo, tomado de un manual de instalación de una alarma señala:

Para anular zonas protegidas por la alarma:

Paso 1: presione la tecla de **anulación**.

Paso 2: Ingrese su código de usuario. La luz de **anulación** comenzará a parpadear.

Paso 3: Ingrese el número de la zona que desee anular.

Paso 4: Presione la tecla de **anulación** otra vez.

Si el interés se centra en el mensaje, tendremos la función **poética**. En este caso percibimos como si la lengua se desligara en algo del mundo referencial, para centrarse en la construcción de su propio mundo significativo. Obviamente toda poesía es el mejor ejemplo de esta función.

Ahora sé que me dieron esta alma en medio de una batalla.
Alucinado por las cerillas enemigas
miré el cadáver de mi madre bajo el Cisne que la amaba.

Vine a diferenciarme de vosotros, Parientes,
Minerales, Arcángeles.
Mi infancia no os perteneció.
Me alimenté solo, como un espejo extraviado
en el fondo de un bosque.
(César Dávila Andrade, 1993, *Origen II*)

Si el interés del acto comunicativo se centra en el mundo referencial (lo extralingüístico) tendremos entonces la función **referencial**. Este tipo de función se presenta en todo discurso científico, puesto que la ciencia trata de describir o explicar el mundo. En el discurso de la ciencia predominan la objetividad y la tercera persona en la enunciación. Ningún libro de química o de microbiología, por ejemplo, está redactado en primera persona. Un libro de geografía, tiene su referencia en la realidad del paisaje y sus elementos:

El nudo septentrional es muy ancho y comprende también los extensos páramos al sureste de Saraguro, entre los cerros de Acayana e Imbana, el Ramos-urco y el cerro de Pulla, un cono aislado y empinado sobre el pueblo de Saraguro. La altura de esta meseta es de 3.151 metros en el punto donde pasa el camino real al pie del Pulla y al lado de la pequeña laguna de Saraguro, pero se levanta a alturas mucho más considerables. El pueblo de Saraguro ya se halla en el declive septentrional de la meseta, en la altura de 2.692 metros. Desde ahí principia la gran hoya del río Jubones. (Teodoro Wolf, 1892, *Geografía y geología del Ecuador*)

Si la atención se centra en el mismo código tenemos la función **metalingüística**, es decir, la lengua es usada para hablar de ella misma, para reflexionar sobre sus estructuras y sus significados. Por ejemplo este caso de un diálogo imaginado:

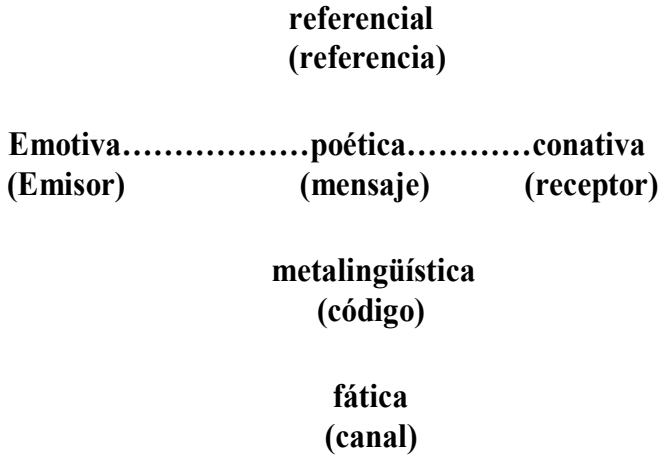
- Los clubs de mi preferencia son muy pocos.
- No debes decir *clubs* sino *clubes*.
- ¿Y por qué tengo que decir *clubes* y no *clubs*?
- Porque los sustantivos españoles, cuando terminan en consonante, forman su plural con *-es* y no con *-s*.

Si la atención se centra, (momentáneamente suele ocurrir esto) en el canal, tendremos la función **fática**, que aparece cuando es necesario fijarnos en las condiciones de la comunicación, para ver si el canal está disponible, o si funciona adecuadamente. Por ejemplo:

(En una situación en que se debe dar una programación al aire libre, el encargado del equipo dice:)

- Hola, hola, probando, probando. Uno, dos tres, uno dos, tres. ¿Me escuchan?

El cuadro de las funciones de la lengua queda de este modo:



1.7.1 La función previa

Lo señalado por Jakobson es totalmente acertado, indiscutible. La lengua tiene esas funciones; pero lo que estamos afirmando se ubica en el contexto del acto comunicativo. ¿Y no tendrá la lengua alguna otra función, previa al acto comunicativo?

Nosotros planteamos, en el año 2008, en un libro titulado *Artrología*, que la lengua tiene una función previa, que es capital para la vida social, capital para el conocimiento del mundo. A continuación reproducimos dos partes iniciales de ese texto:

Resulta obvio afirmar que la lengua es el principal medio humano de comunicación; pero a esta certeza habría que preguntar: ¿Comunicar qué? La respuesta, también evidente, podría ser:

comunicamos contenidos. Esto también es evidente; sin embargo si nos preguntamos por el origen de esos contenidos, las cosas ya no son tan claras ni sencillas. Hjelmslev planteó en sus *Prolegómenos* (1974) la existencia de una doble dicotomía en la lengua. Por un lado existe la expresión; y por el otro, el contenido. Dentro de cada uno de estos elementos podemos hallar una nueva oposición: la forma y la sustancia. Es decir hay una forma del contenido y una sustancia del mismo.

Cada lengua establece sus propios límites dentro de la ‘masa de pensamiento’ amorfa, destaca diversos factores de la misma en diversas ordenaciones, coloca el centro de gravedad en lugares diferentes y les concede diferente grado de énfasis. Reconocemos por tanto en el contenido lingüístico, en su proceso, una forma específica, la forma del contenido, que es independiente del sentido y mantiene una relación arbitraria con el mismo. (p. 79)

La sustancia del contenido puede ser definida como la totalidad del mundo, lo natural y lo cultural, lo real y lo irreal; concebida esta totalidad como una masa amorfa, un *continuum* donde ninguna división es perceptible.

Nosotros usamos signos como expresiones para expresar un contenido, y este contenido es recortado y organizado de formas diferentes según culturas y (y lenguas) diferentes. ¿En qué y de qué se lo recorta? De una masa amorfa, amorfa antes de que el lenguaje haya llevado a cabo sus vivisecciones, que llamaremos el *continuum* del contenido, todo lo experimentable, lo decible, lo pensable. Si lo desean, el horizonte infinito de lo que es, ha sido y será,

tanto por necesidad como por contingencia. Parecería que, antes que una cultura lo haya organizado lingüísticamente en forma del contenido, este *continuum* es todo y nada, escapa, pues, a cualquier determinación (Eco, 1999, p. 63)

El *continuum* no es parte de la lengua, conforma el mundo; pero no la lengua. La única manera de volver cognoscible algo es segmentarlo, articularlo, volverlo discreto, y precisamente esta es la función que tiene la lengua.

Habíamos iniciado esta exposición con la opinión generalizada de que la lengua es un sistema de comunicación y que este era su principal y decisivo papel. A la luz de lo expuesto planteamos que la primera y más importante función de la lengua es la segmentación y la articulación del mundo.

Imaginemos una playa –la sustancia del contenido–, sobre ella podemos proyectar la sombra de una red de pescador. Naturalmente la sustancia adquirirá una forma, según sean las mallas de la red. Cada lengua es una malla diferente. Habrá pueblos que “usen” mallas de formas distintas; otros pueblos que, en cambio, tendrán redes de tamaños diferentes. De este modo una misma realidad será segmentada y articulada de maneras diferentes, según las propias necesidades cognoscitivas y sociales.

Un ejemplo podría aclarar mucho más el asunto: es el caso del espectro cromático (visible para cualquier pueblo en el arco iris). Se trata de una franja continua que va desde el ultravioleta hasta lo que se

conoce como el infrarrojo. Sobre ese continuum opera la lengua estableciendo la segmentación y la articulación que necesita. Hay culturas -y lenguas, obviamente- que segmentan de una forma; y otras, de otra. Unas establecen más divisiones; y otras, menos.

Según Ullmann (1976) los indios Navajo (USA) poseen

términos de colores correspondientes aproximadamente a nuestros blanco, rojo y amarillo; pero ninguno que sea equivalente a nuestros negro, gris, pardo, azul o verde. Tienen dos términos correspondientes a negro, uno que denota el negro de las tinieblas, y el otro el negro de objetos tales como el carbón. (p. 278).

Así también, los indios shuar (suroriente ecuatoriano) “casi no distinguen el color violeta del verde y del azul. Nunca distinguen el azul del celeste y del turquí. En cambio tienen dos vocablos para el negro, según si es lúcido (sic) u opaco”. (Allioni, 1978, p.23)

Junto con estos ejemplos hay que postular que el ojo humano es el mismo, con idénticas capacidades para captar la realidad natural o cultural. No es, por tanto, que algunos pueblos tengan un órgano defectuoso, agudo o más rico en posibilidades de percepción. Salvo el hecho puntual de ciertos estados morbosos (como el daltonismo), todos los seres humanos pueden percibir lo mismo. Si esto es así ¿dónde está la diferencia? La respuesta es que está en la lengua. Es ella la que estructura el mundo para que los usuarios la vean de una o de otra manera. El pensamiento no puede diferenciar lo que no está segmentado y articulado en la lengua. Por esa razón decía Humboldt (1976):

“Cada lengua encierra una peculiar visión del mundo. Al igual que entre el objeto y el hombre se interpone cada sonido, la lengua entera se interpone entre él y la naturaleza, que influye en él interior y exteriormente (...) El hombre convive primordialmente y aun exclusivamente con los objetos tal como el lenguaje se los ofrece (...) Por medio de este acto, en virtud del cual teje en sí mismo la lengua, se encarcela él en la misma y cada una traza en torno al pueblo al cual pertenece, un círculo, del cual solo es posible salir en la medida en que se pasa al círculo de otra distinta. De aquí que el aprendizaje de una lengua extranjera debería ser la adquisición de una nueva perspectiva sobre la visión previa del mundo. (In Arens, 1976, p. 280)

Por esto proponemos la siguiente definición de la lengua: la lengua es una opinión social sobre el mundo, y su función es dar significado. Esto quiere decir que ningún significado (forma del contenido) existe fuera del ámbito de la lengua. Por ejemplo, en español, sin acudir a la perífrasis, no existe segmentación (diferenciación) entre los nietos del hijo y los nietos de la hija; pero podría haber una lengua donde sí existiese esta articulación.

La función de dar significado se consigue mediante la articulación. De ahí que la lengua sea la primera y la más poderosa herramienta de segmentación del mundo. Esta capacidad es intrínseca a la lengua.

Dice Lévi-Strauss “la mente humana es en todas partes una y la misma, con las mismas capacidades” (2002, p. 43). Creemos que esta afirmación es válida para todos los campos de la naturaleza humana.

Así, el ojo humano puede captar, cuando es necesario, todos los matices del espectro; pero lo hace no con el nombre genérico sino con nombres particulares que suelen tener forma de perífrasis. Así llamará: “verde limón, verde botella, verde agua, verde hierba, verde hoja de banano” o “color limón, color hierba”, etc.

En español son siete los colores básicos; pero hay situaciones y subsistemas donde caben apenas dos colores, lo cual nos pone en la misma situación de la lengua africana, Bassa. Por ejemplo: al lavar la ropa, esta suele ser clasificada así: ropa blanca frente a ropa de color; y la distinción es utilísima, por tanto sirve y es pertinente. En el caso del luto se diferencia entre dos grandes grupos: ropa negra frente a ropa de color (en este caso, el blanco, se incorpora al mundo del color. En el primer caso el negro queda incorporado al grupo del color). Para estas clasificaciones nada importa que la realidad física del blanco sea la suma cromática y que el negro sea la ausencia de color y de luz.

Otras articulaciones binarias tenemos en el caso del color racial. Se habla de “gente de color” frente a la gente que no es de color. La gente de color es la de raza negra, a pesar de que la pigmentación de la piel es muy poco uniforme, pues va desde el negro intenso hasta los grados más claros. Lo mismo ocurre con la gente “sin color”; este sintagma debería ser entendido más bien como “gente sin color negro”, lo que a su vez permite englobar en esta categoría a las personas de piel rosácea, en diferentes grados (ninguna persona tiene realmente la piel blanca, como el papel).

El último ejemplo que presentamos es la clasificación que suele hacerse entre los trabajadores. Así: trabajadores de cuello blanco frente a trabajadores de cuello azul. No hay otra posibilidad. Naturalmente que lo de blanco no significa realmente que todos los trabajadores del sector usen cuello blanco (y terno, se sobreentiende) ni que todos los de cuello azul usen tal color. Aquí la articulación dice realmente otra cosa: Cuello blanco = oficinistas, frente a no oficinistas.

Retomando el tema de la enorme nomenclatura cromática particular bien vale en esta situación recordar lo que hacía la sociedad europea en el siglo XVIII

Pero en lo que la fantasía romántica llega a su colmo es en la denominación de los colores. Parecía que el siglo XVIII había agotado todos los extremos imaginables en este punto con sus casacas y sus caracós color vientre de pulga, humo de Londres, mono moribundo, español enfermo, pero la Restauración bate el récord de la extravagancia. Las damas de entonces podían elegir en sus adornos entre el color sapo amoroso, ratón espantado, llama del Vesubio, arena de Nubia, y araña meditando su crimen. (Boehn, 1928, p.XII)

Un segundo ejemplo de cómo la lengua permite “ver” el mundo podemos obtenerlo de las nubes, y esto sin tener que abandonar nuestra propia cultura. Para la generalidad de las personas no hay clases (segmentación y articulación) de las nubes. Ciertamente que al ojo sí son visibles formas diferentes y cambiantes, también algunas pocas variedades de colores; pero todas son iguales, son nubes. Quizá si a alguien se le apremie a que establezca diferencias podría hablar de

nubes negras o de lluvia, de nubes rojizas (arrebol), como se ve, siempre con perífrasis, porque en la lengua de la gente no especializada en meteorología no hay articulación. Pero, en cambio, un meteorólogo sabe que el *continuum* de las nubes se segmenta en varios tipos muy claramente diferenciados y diferenciables, como: cirros, cúmulos, estratos, nimbos, stratocúmulos, etc.

Con esto comprobamos que, sin la articulación que la lengua opera en el mundo (la forma del contenido) este es inaprensible. Sin embargo sí hay realidades físicas, quizá elementales, que podrían estar articuladas sin necesidad de la lengua. Los animales, aun los menos desarrollados, distinguen entre el día y la noche, entre el calor y el frío. Pero en las culturas humanas la articulación del mundo es imprescindible para su conocimiento, y obviamente, el conocimiento lleva a la articulación del mundo.

Se podrá llamar a la lengua el dominio de las articulaciones. (Saussure, 1977, p.193)

Las primeras manifestaciones de esta concepción de la lengua como instrumento segmentador y articulador del mundo las podemos encontrar en Platón (428-347 a.C.). Para él el hombre “es el único entre los animales, a quien puede llamarse con propiedad *anthropos*, es decir contemplador de lo que ha visto” (Cratilo, 1979, p. 261). “Contemplar” se entiende como fijar la atención en algo, considerar, juzgar. El filósofo griego no lo dice; pero este proceder solo es posible con la ayuda de la lengua. De acuerdo con esto podemos equiparar a la lengua

con una mirada que se proyecta sobre el mundo. El mismo Platón lo testimonia: “La palabra ha sido instituida para el mismo fin que la vista al que contribuye notablemente” (Timeo, 1979, p. 685). Hay, además, otro pensamiento platónico donde podemos encontrar un antecedente de la artrología, y es: “El hombre –dice- es la medida de todas las cosas, de la existencia de las que existen, y de la no existencia de las que no existen” (Teetetes, 1979, p. 302). La frase se aclara muchísimo si es que en el lugar de la palabra “hombre” ponemos “cultura” o, mejor, “lengua”. Porque si una lengua no posee el concepto (expresado naturalmente en la lengua) de “cirro”, entonces el “cirro” no existe para determinada cultura, y las personas verán solamente nubes informes sí; pero sin más distinción. De esta manera, la palabra deviene en el sustento del ser.

Según Whorf, cuando dos sistemas de lenguaje tienen gramáticas y vocabularios radicalmente distintos, sus respectivos usuarios viven en un mundo de pensamiento completamente diferente. Incluso cuestiones tan básicas como las que se refieren al tiempo y al espacio se afirma que se viven de forma diferente como resultado de los moldes lingüísticos que constriñen el pensamiento (Harris, 2005, p. 85).

El segundo antecedente se encuentra en el pensamiento de Guillermo de Humboldt (1767-1835), quien, en el siglo XVIII hizo valiosas observaciones sobre la relación entre la lengua y el mundo, como esta afirmación: Para el hombre el lenguaje es “imprescindible para el desarrollo de sus facultades espirituales y para la obtención de una visión del mundo” (In Arens, 1976, p. 276).

El siguiente escalón le pertenece al pensamiento lingüístico de Ferdinand de Saussure (1857-1913): “Considerado en sí mismo el pensamiento es como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua” (1977, p. 191).

En otro punto de su *Curso...* Saussure dice: “La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación” (1977, p. 51). Ahora bien, clasificar significa ordenar, dividir y agrupar. Eso precisamente hace la lengua.

La introducción de un orden (orden en oposición al caos, que es su contrario natural) implica la imposición a la realidad de algún criterio taxonómico, lo cual se vuelve equivalente de segmentación y articulación.

El último aporte proviene del semiólogo francés Roland Barthes (1915-1980), para quien “El lenguaje es en cierta medida lo que divide lo real (por ejemplo el espectro continuo de los colores se reduce verbalmente a una serie de términos discontinuos)” (2003, p. 57).

Sin embargo este recorrido estaría incompleto si no se incluyera el pensamiento del semiólogo italiano Umberto Eco (1932- 2016) quien en *Kant y el ornitorrinco* retoma los problemas de la designación del ser (lo cual implica el reconocimiento de diferencias para llegar a la segmentación de la realidad).

Nosotros usamos signos como expresiones para expresar un contenido, y este contenido es recortado y organizado de formas diferentes según culturas y (y lenguas) diferentes. ¿En qué y de qué se lo recorta? De una masa amorfa, amorfa antes de que el lenguaje haya llevado a cabo sus vivisecciones, que llamaremos el *continuum* del contenido, todo lo experimentable, lo decible, lo pensable. Si lo desean, el horizonte infinito de lo que es, ha sido y será, tanto por necesidad o por contingencia. Parecería que, antes que una cultura lo haya organizado lingüísticamente en forma del contenido, este *continuum* es todo y nada, escapa, pues, a cualquier determinación”. (Eco, 1999, p. 63)

Cada lengua “opina” –establece una teoría particular –sobre el mundo, desde la óptica de sus necesidades sociales. Para el usuario (el monolingüe) de una lengua la articulación que conoce es la única posible y la correcta. Las otras lenguas son consideradas como exóticas, como curiosas o extravagantes. Pero la articulación (la forma del contenido) no es natural, es una construcción cultural, social, tan válida y tan efectiva como cualquier otra. Cada cultura segmenta y articula su mundo de una manera determinada, y esa articulación es su realidad.

Todo esto nos muestra, con extraordinaria claridad, que la primera función de la lengua, la previa a todo acto comunicativo es la segmentación y la articulación del mundo. Sin los contenidos proporcionados por la articulación nada se tendría para comunicar.

1.8. Autoevaluación

1.8.1 Tratemos de establecer el diagrama de las relaciones sintagmáticas de estas pequeñas oraciones:

María vive sola.

La niña compró unas frutas muy verdes.

Las aves silvestres cantan en el bosque.

1.8.2 Le pedimos que, usando un diccionario de español, trate de descubrir el sonido del cual han nacido las siguientes palabras de base onomatopéyica:

Cuchichear

Traquetear

Cacarear

Musitar

Zurear

Croar

1.8.3 De la siguiente lista de palabras derive nuevos elementos con el sufijo –“ivo”.

De lesión

de comprensión.....

De efecto.....
de agresión.....
De emoción
de formación.....

1.8.4 Usando el prefijo –“a” trate de derivar verbos a partir de los siguientes adjetivos o sustantivos:

De calor
de cobarde.....
De liso
de manso.....
De decente
de breve.....

1.8.5 Usando el sufijo –“ismo”, que sirve para derivar palabras que designan un sistema de ideas o una doctrina o un pensamiento; en otros casos designa una afición o deporte, trate de obtener las derivaciones correspondientes:

De protestante.....
de andino.....
De Islam
de mercantil.....
De terror.....
de impresión.....

1.8.6 En la siguiente lista de palabras trate de clasificar los compuestos en motivados o convencionales:

- Alicaído.....
- aguafiestas.....
- Sacacorchos.....
- aguardiente.....
- Abrelatas.....
- chupamedias.....

Segunda unidad

Los que lo conocimos, nunca le vimos andar en dos pies; a lo que se resolvió quizá por modestia, talvez por una amarga ironía contra ciertos bípedos muy conocidos por él.

Fue carnívoro, pero con cuenta y razón. De los enemigos del alma, el mundo y el demonio le importaban un ardite, solo la carne le inquietaba hasta el extremo de que no perdonó ni la que le dieron los celadores de policía; y he dicho que fue carnívoro, con cuenta y razón; porque en las temporadas y la cuaresma ni la probaba, a no ser con la respectiva bula que expende la Curia eclesiástica, razón por la cual no dudo que su alma se halla en el cielo de los perros. (Federico Proaño, 2015, *La muerte de Milord*)

2. La doble articulación de la lengua

El léxico (El conjunto de palabras) de una lengua es una estructura que está dividida en dos niveles claramente diferentes.

2.1 El primer nivel de articulación.

En el primer nivel de articulación nos encontramos con las unidades significativas, que reciben el nombre técnico de monemas.

2.1.1 ¿Qué es un monema?

Un monema es la unidad más pequeña del campo del significado. Al ser la más pequeña quiere decir que menos que ella no

puede existir. Quizá un elemento pueda dividirse en partes menores; pero al carecer de significado ya no serán monemas. Un monema no es equivalente a una palabra, ya que es frecuente que dentro de una palabra existan varios monemas, aunque puede ocurrir también que una palabra sí sea un monema. Veamos dos ejemplos de esto:

La palabra “gatitos”, como se puede ver, es una sola palabra; sin embargo dentro de ella encontramos cuatro monemas diferentes:

Gat- = monema raíz del sustantivo

-it- = monema de diminutivo

-o- = monema de género masculino

-s = monema de plural

En cambio la palabra “cielo” es un solo monema. Se la podría dividir; pero ninguna de sus partes nos daría alguna significación.

Para identificar los monemas hay una técnica muy sencilla. Primero se segmenta la palabra, y luego se procede a realizar una conmutación (es decir, un cambio) con otro elemento posible de ubicarse en la misma posición. (Recuérdese el asunto de las relaciones paradigmáticas).

Así, en “gatitos” el monema –“o”, del género masculino, se puede conmutar con –“a”, y el resultado es una nueva palabra, con todo el sentido, aunque se la haya cambiado de género. Esto no puede hacerse con la “o” de la palabra “cielo”, porque no existe “ciela”.

También se puede conmutar la raíz del sustantivo, con otra equivalente, como por ejemplo: con “pat” o con “gall”.

Veamos ahora algunos ejemplos de monemas dentro de unas oraciones muy sencillas:

Unos loros volaban hacia el bosque.

Un- = monema raíz del artículo indeterminado

-o- = monema del género masculino

-s- = monema del plural

lor- = monema de la raíz del sustantivo

-o- = monema del género masculino

-s- = monema del plural

vol- = monema de la raíz verbal

-a- = monema de clase de conjugación del verbo. Este elemento no significa género.

-ba- = monema del tiempo verbal (pretérito imperfecto)

-n- = monema del número y la persona

hacia = monema raíz de la preposición

el = monema del artículo determinado

bosque = monema raíz del sustantivo

Un segundo ejemplo:

Antes los niños dormían más horas.

Antes = monema raíz del adverbio

l - = monema raíz del artículo determinado

-o = monema del género masculino

-s = monema del plural

niñ- = monema de raíz del sustantivo

-o = monema del género masculino

-s = monema del plural

dorm- = monema de la raíz verbal

-í = monema de clase de conjugación

-a = monema del tiempo verbal (pretérito imperfecto)

-n = monema del número y la persona

más = monema raíz del adverbio

hora - = monema raíz del sustantivo

-s = monema del plural.

Y un tercer ejemplo:

Las hormigas entraban y salían de la casa.

L- = monema raíz del artículo determinado

-a- = monema del género femenino

-s- = monema del plural

hormiga - = monema raíz del sustantivo

-s- = monema del plural

entr- monema de la raíz verbal

-a- = monema de la clase de conjugación

-ba- = monema del tiempo verbal (pretérito imperfecto)

-n- = monema del número y la persona

y = monema raíz de la conjunción copulativa

sal- = monema de la raíz verbal

-í- = monema de la clase de conjugación

-a- = monema del tiempo verbal (pretérito imperfecto)

-n- = monema del número y la persona

Una nota aclaratoria antes de continuar, el monema que hemos señalado como vocal de clase de conjugación tiene que ver directamente con las terminaciones de los infinitivos españoles, que

son, como todo el mundo sabe: **-ar**, **-er**, **-ir**. Las vocales pueden ser, por tanto: **-a-**, (pas-**a**-rán), **-e-** (tem- **e**-rán), **-i-** (part **-i-** mos), y también el diptongo **-ie-** (part-**ie-** ran; tem-**ie-**sen). Estos monemas pueden presentarse también en los derivados verbales, aunque estos ya no funcionen como verbos. Por ejemplo: dormitorio, cantante, orador, recogedor, ardiente, pretendiente; (dorm- **i-** torio; cant- **a-** nte; or- **a-** dor; recog-**e-**dor; ard-**ie-**nte; pretend-**ie-**nte).

2.2 El segundo nivel de articulación

El segundo nivel corresponde a los fonemas. Un fonema se define como el elemento mínimo de la lengua, pero que carece de significado (este es el punto de diferencia con los monemas). Al no tener significado solo tiene función, y esa función es diferenciar significados.

Un fonema es una especie de modelo abstracto de sonido. No es el sonido real y físico que se escucha. Se trata de un modelo que está ubicado en el nivel de la lengua, mientras que el sonido está en el plano del habla.

Un fonema no es equivalente a una letra (una letra recibe el nombre de “grafema”), aunque hay casos en que un fonema sí se corresponda con una letra; pero no siempre es así.

Para la identificación de los fonemas se usa el mismo procedimiento ya visto con los monemas: segmentación y conmutación. Por ejemplo:

Sol

Si segmentamos la palabra en tres partes y conmutamos la primera por la consonante **r** tendremos “rol”. Ni la /s/ ni la /r/ tienen significado; pero permiten que aparezca la diferencia entre “sol” y “rol”.

El número de grafemas es mayor que el número de fonemas del español. Esto hace que exista cierta discordancia entre los dos sistemas y es lo que origina, en un buen porcentaje, la aparición de las faltas de ortografía, porque el sonido es el mismo; pero la escritura es diferente. Es lo que ocurre con los grafemas **S, Z, C**, que en la escritura pueden confundir al escribiente, porque en los tres casos el sonido corresponde a una /s/

Secar, cimienta, zapato (en los tres casos, el sonido inicial de cada palabra es una /s/, pero la escritura es diferente.

Lo mismo ocurre al revés: una letra puede tener dos sonidos totalmente distintos. Por ejemplo la letra **C** puede sonar como /k/ /kasa/ o como /s/ /sebra/.

Y hay más todavía, en el español existen letras que no tienen ningún sonido, es decir, no pueden ser percibidas por el oído. Son los casos de la letra **H** (en la palabra “huerta” no suena) y la **U** (en palabras como “guerra” o “querer”).

En la lengua española existen 23 fonemas representados por varias letras (los grafemas son 27, sin contar con los dígrafos **Ch, Ll, Rr**); pero a esta lista hay que agregar un nuevo fonema. Veamos el siguiente ejemplo:

Comételo

Cómetelo

Y un nuevo caso:

Práctico

Practico

Practicó

Si solamente nos fijamos en las letras veremos que en los dos primeros vocablos son iguales. Lo mismo hay que decir de las tres restantes; sin embargo los significados son diferentes en todos los casos. Esto se debe a que en algunas palabras ha aparecido el acento (representado por la tilde). Esto quiere decir que el acento es también un fonema, aunque especial. Y lo es porque carece de significado por sí mismo; pero permite diferenciar significados. Una cosa es **cómetelo** (imperativo de comer) y otra, muy diferente **comételo** (imperativo de cometer). Lo mismo se debe decir de **práctico – practico – practicó**. Se trata de un adjetivo y dos formas verbales en tiempo diferente.

2.3 Las tildes diacrítica y enfática

Además de la tilde de carácter tonal en el español tenemos otras dos clases diferentes, que son la tilde diacrítica y la tilde enfática.

La tilde diacrítica. Antes que nada hay que entender lo que significa “diacrítico”. Esta palabra significa “diferenciador”, es decir, una tilde diacrítica es una tilde diferenciadora. Nada tiene que ver con la tilde ortográfica y tonal ya vista.

En la lengua española existen algunas parejas de palabras, generalmente son monosílabos, que tienen idéntica escritura y, por tanto, hay que buscar la manera de diferenciarlas. Esto se consigue con una tilde diacrítica.

Por ejemplo, tenemos dos palabras que suenan así: **de** (la preposición) y **de** (del verbo dar). Como son iguales es imprescindible diferenciarlas, y para ello viene en nuestra ayuda una tilde diacrítica. La forma verbal lleva tilde y se escribe así: **dé**. No es que este vocablo se ha vuelto, inesperadamente, palabra aguda. No. Los monosílabos no son agudos.

La siguiente es la lista de las palabras con tilde diacrítica:

De: preposición. Nombre de la letra D. *Casa de madera.*

Dé: forma del verbo dar. *Espero que dé razón de sus palabras.*

Te: forma del pronombre de segunda persona (tú). *Te esperé media hora.*

Té: arbusto teáceo de oriente. Bebida hecha con sus hojas. *Me invitó a tomar un té.*

Se: forma reflexiva del pronombre de tercera persona (él –ella). *Se golpeó la frente.*

Sé: Forma del verbo saber, y también del verbo ser. *Sé mejor estudiante. Yo sé tu historia.*

El: artículo determinado. *El árbol ha crecido mucho.*

Él: pronombre personal de tercera. *Él ha sido el culpable.*

Si: conjunción que denota condición. Nombre de la nota musical. *Si yo pudiera... Sonó la nota si.*

Sí: Forma reflexiva del pronombre de tercera persona (él-ella), adverbio de afirmación; sustantivo. *Todo lo quiere para sí. Yo sí te comprendo. Por fin me dio el sí.*

Mi: adjetivo posesivo. *Mi casa es esta.*

Mí: pronombre de primera persona. Siempre son casos prepositivos. *A mí nadie me ha dicho.*

Mas: conjunción adversativa, equivalente a “pero” o “sin embargo”. *Te fui a ver, mas no apareciste.*

Más: adverbio de cantidad. *No hablemos más de ese tema.*

Tu: adjetivo posesivo. *Este es tu lápiz.*

Tú: pronombre de segunda persona. *Ahora tú tienes la responsabilidad.*

Aun: conjunción que significa “incluso”. *Aun los niños entienden eso.*

Aún: Adverbio de tiempo. Se lo puede reemplazar con “todavía”. *Su hermana aún no ha llegado.*

Junto a estas palabras hay también la pareja formada por **solo** y **solo**. Según las últimas normas de la ortografía española, estas palabras ya no llevan tilde, salvo en el caso de que haya duda en el significado.

Solo: único en su línea, solitario.

Sólo: solamente.

Veamos un caso en que se debería usar la tilde diacrítica:

Estará en la ciudad solo tres días.

Si esta oración quiere decir que estará solitario, el sujeto de la oración, entonces no se usará la tilde. Pero si la intención es decir que no estará más de tres días y no cuatro, ni dos, entonces se deberá usar la tilde.

Estará en la ciudad sólo tres días.

La tilde enfática. “Enfático” se deriva de “énfasis”, lo cual quiere decir que se trata de una tilde en la que aparece un mayor énfasis en la pronunciación. Esta tilde es usada en ciertas palabras cuando queremos hacer preguntas directas o indirectas, así como también para

formar oraciones exclamativas. Las palabras en las que aparece esta tilde son, básicamente:

Que (y sus variantes: para que, con que, etc.)

Quien (con todas sus variantes: de quien, para quien, etc.)

Cuando

Como

Donde

Cuanto

Cual (y su plural)

Cuan

Una pregunta directa es aquella que usa signos (apertura y cierre) y además una entonación especial: *¿Qué habrá pasado?*

La pregunta indirecta es la que se construye después de un verbo, y no lleva signos de interrogación: *Cuéntame qué ha pasado.*

Veamos algunos ejemplos de estas oraciones:

Que: *Pidió que le ayuden. ¿Qué tienes en el pelo? – Respóndeme qué estudiarás mañana.*

Cuando: *Me iré cuando deje de llover. ¿Para cuándo quedó el feriado? – Dime cuándo vendrán.*

Como: *Trabaja como quiere.- ¿Cómo te llamas? – Cuéntame cómo pasó.*

Cual: *Corrió cual un rayo. - ¿Cuál es tu color? – Dime cuál quieres.*

Cuanto: *Nos iremos en cuanto llegues. ¿Cuánto quieres? – Dime cuánto comerás.*

Estas mismas palabras pueden encontrarse en oraciones de tipo exclamativo:

¡Qué suerte la tuya!

¡Cuándo tendremos calma en este país!

¡Quién nos podrá ayudar!

¡Cómo sufre con este dolor de cabeza!

Los adjetivos demostrativos y los pronombres demostrativos (este, esta, estos, estas, ese, etc.) están significativamente muy cerca, y por eso, antes, la norma ortográfica pedía que se usara tilde en los pronombres; pero hoy se pide usarla solamente cuando haya posibilidad de confusión. En caso contrario no se usa. Veamos unos pocos casos donde sí se presenta la confusión:

-Este señor es mi padre. (No hay duda)

-Este, señor, es mi padre. (Hay duda. En el diálogo aparecen tres personajes)

Otro ejemplo:

Los niños y las niñas comieron de todo; estos dulces y aquellas frutas.

La oración anterior tiene dos sentidos y para aclararlos debe usarse la tilde enfática. Los sentidos son estos:

-Los niños y las niñas comieron de todo; estos dulces y aquellas frutas.

-Los niños y las niñas comieron de todo; estos, dulces; y aquellas, frutas.

Es decir, los niños comieron los dulces; y las niñas, las frutas, en la segunda oración.

-Cuando el caballero le dio el vestido, la dama se desesperó e indignó, entonces le presentó este otro vestido elegante.

1) Le presentó este otro vestido elegante. (Este otro = otro vestido)

2) le presentó, éste, otro vestido elegante. (Éste, = el caballero)

Porque – porqué- por qué

Este es un caso especial en el que hay que advertir el uso y el significado.

Porque es un nexos o relacionante que sirve para especificar las respuestas y para explicar las causas:

Canta porque le gusta. – Si viene es porque quiere.

Porqué. Se trata de un sustantivo que significa el motivo o la razón de algo. Como se puede ver es una sola palabra y puede aparecer en plural: **porqués**. Puede ser reemplazado perfectamente por las palabras “razón” o “motivo”:

-Nadie entiende el porqué de su conducta.- Si actúa así tendrá sus porqués.

Por qué. Se trata de un adverbio interrogativo, y por tanto debe ser usado para formular preguntas.

-¿**Por qué llegó tarde?** (Pregunta directa)

-**Averigua por qué llegó tarde.** (Pregunta indirecta)

2.4 El diptongo, el hiato y el triptongo

La sílaba es la unidad de la articulación, es decir, nada menor a una sílaba se puede articular normalmente. Los fonemas pueden formar sílabas, por ejemplo: **pa-na-de-rí-a**. En algunas ocasiones dentro de una misma sílaba pueden encontrarse dos vocales. Cuando esto ocurre estamos ante un diptongo.

Las vocales que pueden formar diptongo son únicamente las vocales abiertas (**a-e-o**) combinadas con las vocales cerradas (**i-u**); pero también hay diptongos formados únicamente por vocales cerradas. Lo que no existe es un diptongo formado por vocales abiertas.

Los diptongos del español son de dos clases, crecientes (los que llevan primero una vocal cerrada) y decrecientes (los que tienen una vocal abierta en primer lugar).

Diptongos decrecientes:

-**ai** (aire)

-**ei** (peine)

-**oi** (boina)

au (aula)

eu (leudar)

ou (no existe)

Diptongos crecientes:

| | |
|------------------------|---------------------|
| -ia (viaje) | ua (suave) |
| -ie (hielo) | ue (hueso) |
| -io (biológico) | uo (duodeno) |

Diptongos cerrados:

| | |
|---------------------|--------------------|
| -iu (ciudad) | ui (fuimos) |
|---------------------|--------------------|

Para que exista un diptongo no importa la presencia de la letra **H**. Ejemplo: *humo* – *ahumado*. La primera sílaba es *ahu*. Asimismo, si hay una vocal muda no habrá diptongo, como en los casos de *guitarra* o *queso*.

El hiato. El hiato es lo contrario del diptongo. Es más, puede decirse que surge de la destrucción del diptongo, hecho que se logra mediante el acento y la tilde (en lo escrito). La tilde va siempre en la vocal cerrada. En la misma secuencia de los diptongos ya presentados encontramos los hiatos:

| | |
|---------------------|-----------------------|
| -aí (vahído) | aú (aúlla) |
| -eí (reímos) | eú (reúna) |
| -oí (oído) | oú (No existe) |
| -ía (tía) | úa (púa) |
| -íe (ríe) | úe (actúe) |
| -ío (mío) | úo (búho) |

No hay hiatos con los diptongos cerrados. También hay hiato, obviamente, con las vocales abiertas o fuertes. Por ejemplo: *paella*, *poeta*, *loar*, *caos*. Del mismo modo, hay hiato cuando se repiten las vocales, como *alcohol*, *cooperativa*, *dehesa*.

El triptongo. Cuando tres vocales se agrupan dentro de una misma sílaba tenemos el triptongo. En la lengua española los únicos posibles son:

-**uai** (averiguáis)

-**uei** (averigüéis)

-**iai** (apreciáis)

-**iei** (apreciéis)

-**ioi** (hioides, el hueso de la parte alta de la laringe)

2.5 Autoevaluación

2.5.1 Trate de identificar cuántos monemas hay en las siguientes oraciones:

a) Pocos viajeros dormirán en el hotel. (Son en total 14 monemas)

b) Algunos campesinos venden sus legumbres en el mercado. (Son en total 19 monemas)

2.5.2 En el siguiente texto trate de extraer las palabras que contengan diptongos. (Son 15, con las palabras repetidas)

Esa larga embarcación parecía un escarabajo boca arriba, a la deriva en las aguas de algún río sagrado.

-¿Se ha fijado, qué aguas tan transparentes? –decía alguien a mi izquierda.

-Nunca vi aguas tan oscuras-. Fue la respuesta, desde la derecha.

Y un viejo, que nos miraba a todos sin vernos: Son distintas para cada uno. Este es el río de la memoria. Debió ser por eso que nadie podía ponerse de acuerdo sobre lo que veía en las cambiantes aguas. (Jorge Dávila: *El río de la memoria*)

2.5.3 En el siguiente texto le pedimos extraer todas las palabras que contengan un hiato. (Son cuatro)

Las tías buscan el costurero para hablar de usted y la nombran a mitades, utilizan cierto código, fórmulas y sobrentendidos que de tanto esconderla más bien la familiarizan. Dicen de la maldición al tal, del suicidio de un coronel en el baño de su casa, de la muerte de su padre por alferecía, del pagador que aún está preso en el Penal por desfalco, de la partera que ayudó a alumbrarla y a los cuarenta días de haber permanecido sentada al pie de la cama de su madre, salió a gritar a la ventana y quedó ciega con la lengua empanzada para siempre, dicen de los que quedaron en desgracia por haberse atravesado usted en la paz de sus hogares. (Iván Égüez: *La Linares*)

Tercera unidad

Se fue joven. Viene viejo. Odió al General Alfaro, lo excomulgó la víspera del destierro, inventando intransigentes frases desde el púlpito dorado de su catedral, ante la sumisión de los tafetanes negros de las mujeres, los casimires oscuros de los caballeros congregados junto al atrio, ante los campesinos de alpargatas de cuero y alforjas a los hombros. (Eliécer Cárdenas, 1979, *Polvo y ceniza*)

3. La oración gramatical

Hemos hablado de los monemas como unidades del primer nivel de articulación; y de los fonemas, como las unidades de la segunda articulación; pero las personas no se comunican ni con fonemas ni con monemas, al menos no usualmente. Para comunicarnos utilizamos oraciones, de tal forma que la oración puede ser definida como la unidad de la comunicación.

Con esto no hacemos ninguna referencia a cierta cantidad de palabras, puesto que pueden ser muchas, pocas o una sola, las que conformen una oración.

Para precisar el sentido de lo que es una oración, podemos usar cuatro criterios diferentes, aunque estrechamente relacionados.

1. Criterio ortográfico. Bajo este aspecto, una oración es una estructura que comienza con letra mayúscula y termina en punto (o su equivalente, como el signo de interrogación o admiración).

2. Criterio fonológico. De acuerdo con este criterio la oración es una unidad de entonación, que termina siempre con el descenso final del tono. Un ascenso del tono indicará que se trata de una pregunta.

3. Criterio semántico. De acuerdo con este punto de vista, la oración es una estructura que puede darnos un mensaje completo, es decir, significativamente está concluida. Ejemplo: *Era, como ahora, una noche oscura y hacía calor.*

Lo semántico es lo significativo.

4. Criterio sintáctico. De acuerdo con este criterio, una oración es tal, siempre que sea independiente. Esto quiere decir que no debe tener ningún tipo de nexo o relacionante que la ligue a otras estructuras, ni antes ni después. La oración debe “valerse” por sí misma. La oración debe tener autonomía sintáctica. Ejemplo: *La tarde estaba fría.*

Cuando una oración llega a perder su autonomía sintáctica, deja de ser una oración, para convertirse en una proposición.

Una proposición es una estructura parecida a una oración, pero carece de autonomía sintáctica, es decir, está ligada y depende de otros elementos, antes o después. Por ejemplo:

La tarde estaba fría y sentías miedo.

Esta oración está formada por dos proposiciones:

La primera: *La tarde estaba fría y* (la presencia del relacionante copulativo –Y- hace que no sea libre, que dependa de lo que viene a continuación.

La segunda: *y sentías miedo.* (La presencia del relacionante copulativo, al principio, hace que no sea libre, y que dependa de lo que se encuentra antes)

**La tarde estaba fría
y
sentías miedo.**

Toda proposición debe tener, necesariamente, un verbo conjugado. En el caso de la oración que estamos analizando los verbos son “estaba” y “sentías”.

Veamos en la siguiente oración cuántos verbos conjugados existen:

Dijo que en la noche llovería.

Los verbos son “dijo” y “llovería”, por tanto también hay dos proposiciones dentro de una oración.

En la siguiente oración nos encontramos con más verbos:

Me fui a dormir en el momento en que del cielo comenzaron a caer torrentes de agua tan grandes como jamás viera.

Los verbos son “me fui”, “comenzaron”, “viera”. Por tanto hay tres proposiciones.

Un último ejemplo:

Entre los surcos, donde está naciendo el maíz, corre el agua.

Hay dos clases de nexos o relacionantes que pueden unir dos o más proposiciones. Un grupo pertenece a los nexos coordinantes, es decir, aquellos nexos que pueden unir elementos de la misma categoría sintáctica. En cambio hay otros nexos que son subordinantes, es decir, unen dos proposiciones; pero una de ellas es de menor categoría sintáctica. “Subordinar” significa poner debajo algo o a alguien, debajo o en dependencia de.

Nexos coordinantes para proposiciones:

-Y (e), o (u), mas, ni, por lo tanto, hasta (en el sentido de inclusive), luego, por tanto, así que, sino, sino que, bien, sin embargo, pero, no obstante, conque, en cambio.

Nexos subordinantes para proposiciones (con o sin tilde)

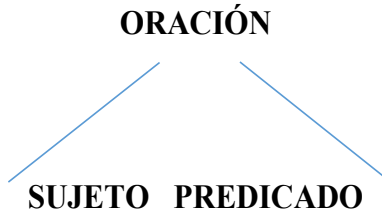
-Que, para que, con que, desde que, ya que, porque, según, aunque, como si, quien, quienes, cual, cuales, como, por qué, donde, cuanto cuando, puesto que, cuyo, mientras.

3.1. La oración simple y bimembre

Se la define como aquella oración que tiene un solo verbo conjugado y, sobre todo, aquella cuya estructura puede dividirse en dos partes que son el sujeto y el predicado. Estas dos partes hacen que esta oración sea **bimembre** (que posee dos miembros).

Veamos la siguiente oración:

La lámpara, colgada de la vara central, iluminaba el cuarto.



La lámpara, colgada de la vara central, iluminaba el cuarto

Decimos que una oración simple es aquella que tiene un solo verbo, en tanto que la que tiene dos o más verbos conjugados será una oración compuesta. Por ejemplo:

Una gacela que maté cuando era muchacho.

3.1.1 ¿Cómo definir al sujeto?

En gramática el sujeto es, generalmente, el ser que realiza la acción de verbo. Pero hay otras formas más claras y precisas para definirlo. Por ejemplo, se dice que sujeto es todo lo que no es el predicado.

Y una tercera fórmula: sujeto es cualquier estructura que esté en concordancia de número y persona con el verbo.

Hay que reconocer, además, que el sujeto, puede encontrarse en cualquier lugar de la oración: al principio, al medio o al fin. El español, en esto, es una lengua muy flexible. Por ejemplo:

Las piedras caen sobre la carretera.

Sobre estas montañas **los incas** levantaron sus construcciones.

Está muy resentida **tu amiga**.

En la primera oración anteriormente vista tenemos que la concordancia se establece del siguiente modo:

La lámpara, colgada de la vara central, iluminaba el cuarto.



Tercera persona de la singular



Tercera persona del singular

CONCORDANCIA

La concordancia se establece siempre entre el núcleo del sujeto (en este caso la palabra “lámpara”) y el verbo.

Por ejemplo, la misma oración anterior podría tener esta variación:

La lámpara, colgada de las varas centrales, iluminaba el cuarto.

Pero, como se ve, el verbo no cambia, porque el núcleo no ha cambiado, sigue siendo singular.

¿Cómo encontrar el sujeto de una oración? Una manera muy sencilla para encontrar el sujeto de una oración es identificar el verbo y formularle la siguiente pregunta: ¿quién...? o ¿quiénes...? Sin embargo esta fórmula presenta muchas dificultades cuando la oración es algo compleja. A veces la pregunta puede ser también ¿cuál...? o ¿cuáles...?

Veamos ejemplos muy sencillos:

El papa es el jefe de la iglesia católica.

¿Quién es el jefe de la iglesia católica? **Respuesta:** El papa.

El rojo es tu color favorito.

¿Cuál es tu color favorito? **Respuesta:** El rojo.

Pero si la oración fuera: **El avión llegó con retraso.** Ya no podemos preguntar con ninguna de las dos fórmulas. Y solamente con la concordancia descubrimos que es **el avión.**

Por eso, la mejor manera de encontrar el sujeto es fijarse en la concordancia.

3.1.2 Tipos de sujeto. En las oraciones anteriores hemos encontrado que los sujetos estaban visibles; pero es muy frecuente que el sujeto no esté visible ni desarrollado en una o más palabras. Cuando esto sucede no quiere decir que la oración carezca de sujeto, lo que ocurre es que este se encuentra incluido dentro del verbo. Por ejemplo:

Jugábamos en el patio.

Si le preguntamos con el verbo: ¿Quiénes jugábamos? La respuesta obvia es **nosotros**; pero esta palabra no está presente ni visible en la oración. Todo esto nos permite hablar de dos clases de sujetos.

El sujeto explícito. La palabra “explícito” significa “claro, manifiesto, visible y evidente”. Por tanto se trata de un sujeto visible, manifiesto y evidente, que está desarrollado fuera del verbo, en cualquier lugar de la oración. Por ejemplo:

La tal historia termina con el duelo entre un militar y un relojero.

El verbo: termina. El sujeto: **la tal historia**

El sujeto implícito. La palabra “implícito” significa lo contrario de “explícito”, es decir, implícito significa que algo está incluido dentro de algo. Otra forma de llamar al sujeto implícito es decir “tácito”. Por ejemplo:

Voy y vengo por el mismo camino.

Es evidente que en esta oración el sujeto es un **yo**, la primera persona en singular, aunque no está visible en la oración; pero está presente en los verbos **voy** y **vengo**.

Los sujetos implícitos tienen formas específicas y fijas de manifestación, propias para cada persona gramatical. Estas pueden ser reconocidas a través de lo que la gramática tradicional llamaba desinencias del verbo, mientras que nosotros las llamamos monemas de número y persona.

La gran mayoría de las formas conjugadas de los verbos usan esta serie de sujetos implícitos:

| | |
|------------------|--|
| Singular: | 1ª. Persona: - |
| | 2ª. Persona: -s (bailas, vienes, corres) |
| | 3ª. Persona: - |
| Plural: | 1ª. Persona: -mos (llegamos, estudiamos, vimos) |
| | 2ª. Persona: -is (saltáis, miráis, decís) |
| | 3ª. Persona: -n (están, venden, ruedan) |

Para el pretérito perfecto simple:

| | |
|------------------|--|
| Singular: | 1ª. Persona: - |
| | 2ª. Persona: -ste (aprendiste, dijiste, saliste) |
| | 3ª. Persona: - |
| Plural | 1ª. Persona: -mos (fuimos, abrimos, dimos) |
| | 2ª. Persona: -steis (comprasteis, sufristeis, lograsteis) |
| | 3ª. Persona: -ron (durmieron, lloraron, estuvieron) |

Para el imperativo:

Singular (tú): -

Plural (vosotros) –d (amad, venid, soltad)

En los verbos que están en los tiempos compuestos, el sujeto implícito se encuentra siempre en la forma auxiliar. Por ejemplo: **Hemos venido. Habían regresado. Has pensado (-mos; -n; -s).**

Ahora veamos un pequeño fragmento donde vamos a encontrar tanto sujetos explícitos como implícitos:

En las calles, en los cines, en los salones y en las plazas, todos al verla decían que sus vestidos eran confeccionados en París, otros aseguraban que el modisto que cosía para usted era un ruso blanco. (Iván Égüez: *La Linares*)

Los verbos son:

- Decían** y el sujeto es **todos**.
- Eran confeccionados** y el sujeto es **sus vestidos**
- Aseguraban** y el sujeto es **otros**.
- Cosía** y el sujeto es implícito de la tercera persona del singular.
- Era** y el sujeto es **el modisto que cosía para usted**.

3.1.3 El núcleo del sujeto

Al hablar de la concordancia habíamos dicho ya que esta es una relación forzosa que debe darse entre el verbo y el sujeto. Se trata de un acuerdo para llevar los dos (el verbo y el sujeto) el mismo número y la misma persona. En realidad la concordancia se produce únicamente entre el verbo y el núcleo del sujeto.

Veamos algunos ejemplos:

-**El veinte por ciento de los estudiantes aprobó el examen.** (El núcleo es **veinte** y no **estudiantes**, por tanto no es correcto decir **aprobaron**).

-**Un grupo de prisioneros escapó de la cárcel.** (La palabra **grupo** es el núcleo y es ella la que concuerda con el verbo **escapó**).

Para que haya núcleo (en este caso del sujeto) es necesario que haya otras palabras para que una de ellas asuma el papel de núcleo. Por ejemplo:

-**Dos palomas volaron en el parque.**

-**Una mujer elegante iba por la calle.**

Pero si solo hay una palabra en el sujeto, ya no habrá núcleo. Por ejemplo:

Lucía miraba las vitrinas.

O si se trata de nombres propios tampoco habrá núcleo, como en este caso:

Pedro y Pablo estudiaron ingeniería.

Los núcleos del sujeto suelen ser palabras de la clase nominal, es decir, sustantivos, adjetivos o pronombres.

Un ejemplo con sustantivo:

El sol calienta las montañas.

Un ejemplo con adjetivo en función sustantivada:

El tímido no gana muchas amistades.

Dos ejemplos con pronombres personales:

Ellos no saben la gravedad del asunto.

Nosotros no entraremos en esa negociación.

Para que haya núcleo se necesita que haya algo que no sea núcleo, es decir, una palabras (o más de una) que sean secundarias. Estas palabras son los modificadores como **dos, una, elegante, el** (en las oraciones anteriores). Todos estos elementos léxicos funcionan como modificadores directos, porque “afectan” de forma directa al núcleo sustantivo.

Y si hay modificadores directos es porque hay otros modificadores que no lo son. Efectivamente, como todo en la lengua funciona y se explica por oposiciones, junto a los modificadores directos tenemos los modificadores indirectos. La diferencia entre unos y otros es que los indirectos necesitan unirse al núcleo mediante una **preposición** que hace de subordinante (pero no se trata de un subordinante de los ya conocidos en el caso de las proposiciones). Por ejemplo:

Una casa de ladrillo está en venta.

El núcleo del sujeto es **casa**, y junto a ella están dos modificadores, uno directo (**Una**) y uno indirecto (**de ladrillo**). Como se puede ver, el modificador indirecto inicia con una preposición.

Otros ejemplos:

Los pacientes sin síntomas serán albergados en el nuevo hospital.

Los viajeros con visa caducada no podrán ingresar al país.

Las preposiciones de uso más frecuente son: **a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.**

3.2. La oración unimembre

Sabemos ya que una oración formada por dos componentes (sujeto y predicado) se llama bimembre. De esta naturaleza son muchas oraciones de la lengua española. Pero, a parte de ellas, hay otras oraciones donde no es posible encontrar un sujeto. Estas oraciones tienen, por tanto, un solo miembro, que es el predicado. De modo que esta oración de un solo miembro recibe el nombre de unimembre.

¿Cómo definir una oración unimembre? Tenemos, al menos, dos posibilidades igual de buenas y claras:

-Es aquella que solo tiene un miembro y que es el predicado.

-Es aquella oración donde no es posible encontrar un sujeto.

Ejemplos:

El humo flotaba en el viento. (O. bimembre. Sujeto: *el humo*. Predicado: el resto)

Lluvias torrenciales en Quito. (O. Unimembre)

En los periódicos es muy frecuente la aparición de oraciones unimembres, a veces por cuestión de espacio o para dar mayor fuerza al mensaje que se pretende comunicar.

El concepto de predicado es sinónimo de mensaje (dentro de la oración y la comunicación), por esta razón es que algunas oraciones pueden no tener verbo y sin embargo dar un mensaje de forma muy efectiva. En otras palabras, para que haya predicado, no siempre se necesita de la presencia de un verbo.

La oración unimembre puede estar construida por una o más palabras. Cuando es una sola palabra, generalmente se trata de una oración de tipo exclamativo.

Por ejemplo:

¡Auxilio!

¡Fuego!

Los títulos de los libros o de otras obras también son oraciones unimembres, aunque carezcan de punto al final. Por ejemplo:

Entre Marx y una mujer desnuda

El chulla Romero y Flores

Hay oraciones unimembres que sí pueden tener verbo, sin embargo siguen siendo unimembres porque en ellas es imposible encontrar un sujeto. Esto ocurre porque el verbo es impersonal y se refiere a ciertas acciones de la naturaleza, es decir, acciones donde no hay un agente o sujeto real. Ejemplo:

Aquí llueve todos los días.

Junto a **llover** tenemos otros verbos de la misma clase: **tronar, granizar, helar, amanecer, atardecer, anochecer, garuar, etc.**

De los verbos impersonales el más importante y el que ofrece algunas dificultades es **haber**. Este verbo, cuando es principal, siempre es impersonal, es decir, nunca podrá ir en plural y será siempre eje de una oración unimembre.

Las únicas formas que, de este verbo, pueden ser usadas son:

| Tiempos simples | Tiempos compuestos |
|---|--|
| Hay (Aquí hay pocos niños.) | Ha habido (No ha habido reclamos.) |
| Había (Había pocas personas.) | Había habido (No había habido risas.) |
| Hubo (Anoche no hubo problemas.) | Hubo habido (Tiene poco uso.) |
| Habrá (Mañana habrá más turnos) | Habrá habido (Para el lunes habrá habido respuestas.) |
| Habría (No habría resultados.) | Habría habido (Tiene poco uso.) |
| Haya (¡Que no haya más sustos!) | Haya habido (Ojalá haya habido medicinas.) |
| Hubiera (Si hubiera esperanzas.) | Hubiera habido (Si hubiera habido más recursos.) |
| Hubiese (Si no hubiese esos escándalos.) | Hubiese habido (Tiene poco uso.) |
| Hubiere (Si hubiere las condiciones.) | Hubiere habido (tiene poco uso.) |

Recalcamos, este verbo jamás pueden estar en plural. No se puede decir *habemos, hubieron, habían*, etc.

El mismo infinitivo **haber** es auténtico verbo personal cuando funciona como auxiliar de otro para la conjugación de los tiempos compuestos. Por ejemplo:

Hemos descansado. – Has trabajado. – Habían reclamado. – Habrán preguntado.

Este mismo verbo parece también en perífrasis verbales (frases verbales), y sigue siendo personal. Por ejemplo:

Has de recordar. – Han de entender. – Habrán de salir. – Que hayamos de sufrir.

Ocasionalmente el verbo **ser** también puede funcionar como impersonal (y, por tanto, generar una oración unimembre)

Es tarde para reclamar.- Era un lunes muy frío.- Fue una mala decisión.

Lo mismo ocurre con el verbo **hacer**. Por ejemplo: **Hace calor.**

Algunos verbos en plural se pueden volver impersonales. Esto ocurre cuando no existe la posibilidad de encontrar un sujeto real, o bien porque no interesa (para la comunicación) que haya sujeto. Por ejemplo:

Te llaman por teléfono.

Aquí el sujeto sería un “ellos”, sin embargo la acción es realizada por una sola persona de la que nada se conoce.

Otro ejemplo:

Están golpeando la puerta.

Por último, la presencia del pronombre “se” permite que un verbo personal se convierta en impersonal. Esto es así porque nada interesa la existencia de un sujeto, sino solamente la acción. Por ejemplo:

Se vende arroz. – Se perfora orejas. – Se pasa tesis en computadora.- No se oye nada.

En los cuatro casos no importa la existencia del sujeto para los fines comunicativos de las oraciones.

3.3. Autoevaluación

3.3.1 Escriba oraciones bimembres con los siguientes verbos:

Limpiar.....

Ofrecer.....

Llamar.....

Responder.....

Vender.....

3.3.2 Forme oraciones unimembres con los siguientes verbos:

Hubo.....

Se ve.....

Se dice.....

Se siente.....

Ha habido.....

3.3.3 Señalar si las siguientes oraciones son bimembres o unimembres:

¡Breve cabeza rubia velada de negro! (Juan Ramón Jiménez: *Platero y yo*)

Tal vez ella pensará en mí.....

Es tarde para comenzar.....

La niña se cayó de la silla.....

Se compra joyas usadas.....

Cuarta unidad

Cuando aparecieron los primeros relojes digitales me apresuré a comprar uno en la tienda de Hans Maurer. Apenas fue mío comprendí el verdadero alcance de mi decisión. No me asombraba la ausencia de ruedecillas dentadas, resortes, áncoras y clavijas. No me asombraba el fluir de la corriente por el laberinto de circuitos integrados y cristales de cuarzo. Tampoco la pérdida del tic –tac, que durante tantos siglos fuera la verdadera música del tiempo. (Abdón Ubidia: *Relojes*)

4. Verbos transitivos e intransitivos

4.1. Dos tipos de verbos

Si observamos estas dos oraciones:

La niña descansa.

La niña hace.

Podemos ver que, en lo referente a su estructura, son idénticas. Las dos tienen un verbo: **descansa** y **hace**; el sujeto es el mismo en ambas, es decir, en lo puramente formal las dos oraciones son iguales. Sin embargo, ya en el plano del sentido y de la comunicación la cuestión es totalmente distinta. Sentimos que la primera está completa en su sentido. Mientras que en la segunda sentimos que algo le falta, que está incompleta.

Esta diferencia no nace del sujeto (porque es el mismo) sino del verbo. De modo que tenemos (al menos aquí) dos clases de verbos. Unos que tienen el significado completo (estos reciben el nombre de intransitivos) y otros que parecen tener el significado incompleto (reciben el nombre de transitivos).

La palabra “transitivo” es un derivado de “tránsito”, que designa una acción de pasar de un lado para otro, un dirigirse hacia.

Si retomamos la segunda oración, podemos completarla (recordemos que la sentíamos incompleta), por ejemplo de esta manera:

La niña hace **gimnasia**. – La niña hace **travesuras**.- La niña hace **sus deberes de clase**.

Como se puede ver, en los tres casos hemos completado el significado del verbo incompleto o transitivo. Esto quiere decir que los verbos transitivos, por tener el significado incompleto, están obligados (la comunicación lo obliga) a completarse, y esto se consigue con una función llamada **complemento directo (C.D.)**. De modo que en las tres oraciones anteriores los complementos directos son: **gimnasia – travesuras – sus deberes de clase**.

Una primera conclusión:

Verbo transitivo es aquel que tiene el significado incompleto y por eso permite el paso de la acción.

Verbo intransitivo es aquel que tiene el significado completo y, por tanto, no permite el paso de la acción.

Fórmulas para reconocer si un verbo es transitivo o intransitivo. Para conocer la naturaleza de los verbos se puede proceder de la siguiente manera:

1. Se toma al verbo y se lo pone en infinitivo y luego se consulta con el diccionario. Ahí, antes de la definición, está señalada la clase como **Tr.** o **Intr.**

2. Una segunda manera, mucho más fácil y sencilla es tomar al verbo conjuntamente con el sujeto de la oración y dirigirle la siguiente pregunta:

¿Qué es lo que... (sujeto + verbo o verbo + sujeto)? Por ejemplo, con la misma oración anterior:

¿Qué es lo que la niña hace? Respuesta: **gimnasia, travesuras, sus deberes de clase.**

Si esta pregunta no nos suena bien, se pasa a una variación de la misma:

¿A quién o a quiénes... (sujeto + verbo o verbo + sujeto)?

Los alumnos saludaron a su director.

¿A quién saludaron los alumnos? Respuesta: **a su director.**

Cuando cualquiera de estas preguntas tiene sentido diremos que el verbo es transitivo. Si la pregunta es absurda, entonces el verbo es intransitivo. Veamos estas dos oraciones:

La niña descansa. ¿Qué es lo que la niña descansa? No tiene sentido. Por tanto el verbo descansar es intransitivo.

Mis abuelos roncan mucho. ¿Qué es lo que mis abuelos roncan? El verbo es intransitivo.

Los verbos **ser, estar, parecer, permanecer, hacerse** y unos pocos más, nunca son transitivos. Pertenecen a otra clase de verbos, que los estudiaremos más adelante. Si no son transitivos, en consecuencia no pueden tener complemento directo.

4.2. El complemento directo

Ya hemos visto que los verbos transitivos son verbos de significación incompleta, y lo que está incompleto debe completarse o complementarse. Esta función de completación se realiza mediante un complemento directo. El nombre de “complemento” viene justamente de su capacidad de completar; y es directo porque esta acción está inmediata al significado del verbo. Inmediato no quiere decir que esté al lado, físicamente, del verbo.

Por ejemplo:

Juan recogió ayer una docena de frutas. (C.D. *Una docena de frutas*)

El profesor visitará nuevamente a su madre. (C.D. *A su madre*)

La función del complemento directo (C.D.) puede ser desempeñada por algunas clases de palabras y también por ciertas construcciones e incluso, proposiciones. Dentro de las clases hay que citar, en primer lugar, a los miembros de la clase nominal (sustantivo, adjetivo, pronombre). Por ejemplo:

Con sustantivo, acompañado o no por artículos o adjetivos:

La policía controló a los manifestantes. (C.D. *a los manifestantes*)

Encontré a Lupe. (C.D. *a Lupe*)

Con adjetivos:

La iglesia prefiere a los humildes. (C.D. *a los humildes*)

Premiaron a los mejores. (C.D. *a los mejores*)

Con pronombres personales, en el caso llamado acusativo: **me, te, se, nos, os**:

Me despertaron temprano.- Te llamaré al regresar.- Nos citaron el lunes.

La siguiente es la lista de estos pronombres:

| | | |
|----------------------------------|-------------|------------------|
| Pronombres personales | Yo | me |
| | Tú | te |
| | él-ella | se-lo-la-los-las |
| | Nosotros-as | nos |
| | Vosotros-as | os |
| | Ellos-as | se |

Estos pronombres serán, efectivamente, C.D. si es que el verbo es transitivo, porque si el verbo fuera intransitivo ya no serán C.D. sino serán una parte del verbo. Por ejemplo:

Me duermo pronto. - Te fuiste temprano. - Se salió de clase.

Los infinitivos (llamado con propiedad “sustantivos verbales”) funcionan perfectamente como complemento directo:

Debo trabajar. - Necesitamos descansar. - Quieren protestar.

Una construcción (se trata de un sintagma nominal).

Por ejemplo:

Una pequeña hoja de papel. (Esta frase es un sintagma nominal. Sintagma porque es una construcción y nominal porque su núcleo, “hoja”, que es un nombre o sustantivo)

María consiguió una pequeña hoja de papel.

Y por último, una proposición. Recordemos que una proposición es una cuasi oración, que ha perdido su autonomía sintáctica y, por tanto, depende de otra estructura. Por ejemplo:

**El presidente respondió que todavía no estaba listo su gabinete.
En cadena nacional el ministro confirmó que llegaría un nuevo lote de vacunas.**

4.3. La construcción del complemento directo.

La función del complemento directo (C.D.) se puede construir de dos maneras:

1. Con la preposición “a”. Esta manera ocurre cuando el C.D. designa a un ser humano o un ser cercano al ser humano, así como también a seres abstractos; pero, de alguna forma, personificados. Veamos un ejemplo de cada caso señalado.

- 1-Saludó a sus vecinos.
- 2-Acariciaba a su mascota.
- 3-Temía a la enfermedad.
- 4-Respetemos a los animales.

2. Sin ninguna preposición. Esto ocurre cuando el C.D. designa cualquier ser, así como también cuando esta función está desarrollada por uno de los pronombres ya vistos. Ejemplos de esto los vemos de inmediato:

- 1-Rompieron un vidrio.
- 2-Limpiemos la jaula.
- 3-Te apreciaba mucho.
- 4-Siempre nos reprochan.

Cuando el C.D. está duplicado con la presencia de los pronombres, uno de ellos sí lleva la preposición **a**. Ejemplo:

Siempre nos reprochan a nosotros.

4.4. Comprobación del complemento directo.

Para estar seguros de que una estructura es verdaderamente un C.D. existen dos maneras de verificación:

4.4.1 Sustitución.

Cuando es posible reemplazar el supuesto C.D. por uno de estos cuatro pronombres: **lo, la, los, las**, (estos cuatro pronombres se usarán según sea el C.D., es decir, si es masculino y singular irá **lo**. Si es femenino y singular, irá **la**. Si es masculino y plural irá **los**. Y si es femenino y plural, irá **las**) diremos que, efectivamente, lo que suponíamos sí era C.D. Naturalmente, los cuatro pronombres funcionarán como C.D.

Ejemplos:

Habían cambiado la posición de los muebles. (El núcleo del C.D. es **posición**, femenino y singular)

Reemplazo: **La** habían cambiado.

Los esposos habían cambiado los muebles.

Reemplazo: Los esposos **los** habían cambiado.

Aureliano fue a visitar a su hermano.

Reemplazo: Aureliano **lo** fue a visitar.

4.4.2 Transformación de activa a pasiva.

Esta es la segunda manera para comprobar la autenticidad de un C.D. Se procede a realizar una transformación de la voz, lo que implica pasar de activa a pasiva.

Una oración activa es aquella en la cual el sujeto realiza, efectivamente, la acción señalada por el verbo. Ejemplo:

Aureliano limpió las botas de charol.

Una oración pasiva es aquella en la cual el sujeto de la oración recibe la acción del verbo, la misma que puede ser hecha por un agente. Ejemplo con la misma oración anterior:

Las botas de charol fueron limpiadas por Aureliano.

En la operación de transformación ocurre siempre un conjunto de hechos como los siguientes:

1-El sujeto de la oración activa se convierte en complemento circunstancial de agente de la pasiva (comienza siempre con la preposición “por”).

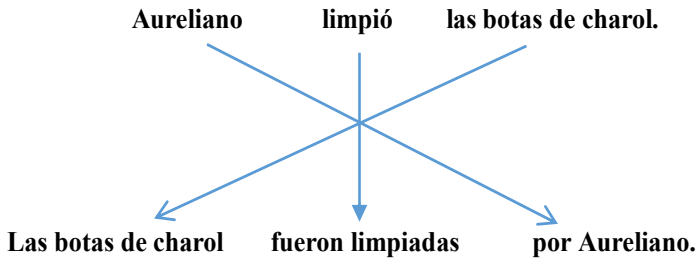
2-El C.D. de la oración activa se convierte en el sujeto de la pasiva.

3-El verbo activo se convierte en pasivo.

4-Si la oración activa tiene otros complementos (como de negación, de tiempo, de modo, etc.) no se transforman, aunque pueden cambiar de lugar.

5-Los verbos (tanto el activo como el pasivo) deben mantener su mismo tiempo.

Ejemplo:



Esta segunda fórmula ofrece algunas pequeñas dificultades:

1-Suele ser necesario reajustar algunas palabras para que la oración tenga mejor calidad. Si la oración es **Aureliano limpió sus botas de charol**. En la pasiva es mejor cambiar **sus** por **las**.

2-Es necesario crear los artículos. Por ejemplo: **Pongo ejemplos**. Se transforma así: **Los ejemplos son puestos por mí**.

3-Hay que reponer el sujeto implícito para poder desarrollar el complemento de agente: **Diste una gran respuesta**. **Una gran respuesta fue dada por ti**.

4-Se modifica el pronombre de la activa: **Te llamé**. **Tú fuiste llamada por mí**.

5-Algunos pronombres que funcionan como C.D. (es el caso de “lo” se transforman en “aquello”. **Aureliano Buendía lo dijo**. **Aquello fue dicho por Aureliano Buendía**.

6- Los verbos impersonales se vuelven personales; pero siguen sin tener complemento agente:

Se saca copias. Las copias son sacadas.

7- Con el verbo impersonal “haber” no se puede transformar.

Hay que reconocer también que la transformación es de doble vía, es decir, que si podemos pasar de voz activa a pasiva; también se puede pasar de la pasiva a su activa correspondiente. Ejemplo:

Los hitos del terreno fueron señalados por el agrimensor. (Pasiva)

El agrimensor señaló los hitos del terreno. (Activa)

El verbo en voz pasiva. Los verbos en voz pasiva son siempre una construcción formada por, al menos, dos partes. La primera es la conjugación del verbo “ser”; y la segunda es un participio. Por ejemplo:

soy llamado – eres premiado – fue contactado –seremos respondidos.

Si el verbo está en tiempos compuestos, entonces el verbo tendrá tres partes:

has sido llamado- habían sido convocados – que hayan sido maltratados.

4.5. El complemento indirecto

Conocemos ya que un verbo transitivo es un verbo de significado incompleto, de modo que necesita complementarse, y aquello que lo completa se llama complemento directo.

El verbo transitivo y el C.D., aunque son dos cosas distintas, forman, realmente, una unidad de sentido, y es a esta unidad a la que se le puede agregar un nuevo complemento que designa a un beneficiario o un perjudicado de esa unidad. Aunque es cierto también que, en muchas ocasiones no se puede precisar si se trata de un beneficiario o un perjudicado. Pero el C.I. siempre es un ser (persona o no) capaz de recibir el daño o el beneficio.

Ejemplo: **Envió un mensaje.** En este caso tenemos un verbo transitivo y un C.D. que forman esa unidad ya anunciada. A esta unidad le agregamos ahora: **a su madre**, y la oración queda así:

Envió un mensaje a su madre. (El C.I. es *a su madre*)

En el siguiente ejemplo no se puede precisar si se trata de un beneficiario o un perjudicado:

Pidió instrucciones a la autoridad.

Para que exista C.I. es absolutamente imprescindible que haya previamente un C.D. Ejemplo:

Sirvió la sopa a los turistas.

Si se eliminara el C.D. de la oración (*la sopa*) el que fue C.I. pasa a funcionar como nuevo C.D.

Sirvió a los turistas.

Otro ejemplo de lo mismo:

Me lastimé la mano. (C.I. *me*)

Me lastimé. (C.D. *me*)

4.5.1 La construcción del C.I.

La función del complemento indirecto se puede construir de dos maneras:

1. Sin preposición. Esto ocurre cuando el C.I. está representado por un pronombre (los mismos que ya aparecieron en el caso del C.D.)

1-Te compré el reloj que me pediste.

2-Nos dimos un gran abrazo.

3-Se golpeó la frente.

2. Con preposición. Esta forma se presenta cuando el C.I. no está representado por un pronombre. Lo más general es que se use la preposición “a”, y en pocos casos se usará la preposición “para”. Veamos algunos ejemplos:

1-Ofreció disculpas a su familia.

2-Pidió los informes a la secretaria.

3-Compró rosas para su esposa.

Hay que tener presente que no todos los verbos transitivos pueden llevar un C.I. La razón es que varios verbos no permiten que la acción de la unidad formada por el verbo transitivo + el C.D. se traslade a otro ser. Por ejemplo. **La madre ama a sus hijos.** En esta oración es imposible buscar alguien que sea un beneficiario o un perjudicado, bajo la forma de un C.I.

4.5.2 ¿Cómo encontrar un complemento indirecto?

Lo primero que se debe hacer es encontrar la unidad formada por el verbo transitivo y el C.D. Luego a esta unidad se le formula las siguientes preguntas:

¿A quién... **verbo + C.D?** o ¿Para quién...**verbo+ C.D.?**

La respuesta a estas preguntas será siempre el C.I. Por ejemplo:

Enviamos el certificado al interesado.

¿A quién enviamos el certificado? **Respuesta:** al interesado.

4.5.3 ¿Qué palabras funcionan como C.I.?

Esta función solo puede ser desempeñada por los miembros de la clase nominal (sustantivos, adjetivos y pronombres), y las proposiciones. Por ejemplo:

Con sustantivo: **Choferes**. Otorgaron la licencia a los choferes.

Con adjetivos: **lindas**. Entregaron los premios a las más lindas.

Con pronombre: **te**. Te escribo un poema.

Con una proposición: **A quienes vivan lejos**. Darán más plazo a quienes vivan lejos.

En algunas ocasiones una oración puede tener duplicado el C.I. Esto ocurre cuando en esa misma oración está desarrollado el C.I. y, al mismo tiempo, está presente un pronombre. Ejemplo:

Le entregó a Marcia las últimas monedas que tenía.

4.5.4 Comprobación del C. I.

Para asegurarse de que algo es, efectivamente, un C.I., ese algo debe ser reemplazado con uno de los siguientes pronombres: **le- les**, según sea singular o plural el complemento. Si el cambio es posible, se habrá demostrado la autenticidad del complemento indirecto. Por ejemplo:

Úrsula llevó los gallos a José Arcadio.

Reemplazo: Úrsula **le** llevó los gallos.

También en este caso los pronombres **le-les** funcionarán como C.I.

4.5.5 El doble reemplazo.

Sabemos ya que el C.D puede ser reemplazado por los pronombres **lo-la-los-las**. Asimismo, sabemos que el C.I. puede ser reemplazado con los pronombres **le-les**. ¿Es posible que en una misma oración se puedan reemplazar tanto el C.D. como el C.I.? Sí es posible; pero en este caso, se realiza un breve ajuste en los pronombres del C.I. Veamos un ejemplo:

Ofreció una cena a sus invitados.

En esta oración sí hay tanto C.D como C.I.

Si reemplazamos solo el C.D tendríamos: **La ofreció a sus invitados.**

Si ahora reemplazamos solamente el C.I. tendríamos: **Les ofreció una cena.**

Cuando se presenta el doble reemplazo, los pronombres **le- les** se convierten en la forma **se**. Esto ocurre para evitar la cacofonía, porque, en caso contrario sonaría así: **Les la ofreció**.

El verdadero reemplazo queda así: **Se la ofreció**.

Si en la oración tenemos ya un pronombre como C.I., no se puede practicar el doble reemplazo. Por ejemplo:

Me dieron una noticia. Reemplazo: **Me la dieron**.

4.6. Laísmos, leísmos y loísmos

Sabemos ya que el reemplazo correcto del C.D. se ejecuta con los pronombres **lo-la-los-las**. Sabemos también que el reemplazo correcto del C.I. se ejecuta con los pronombres **le-les**. La incorrecta utilización de estos pronombres es lo que provoca la aparición de los leísmos, laísmos y loísmos.

¿Qué es un laísmo? Es el uso incorrecto de los pronombres **la -las** en función de C.I., cuando deberían ser usados **le-les**. Ejemplo:

Cuando llegó la hora **la** entregó los resultados (incorrecto porque debe ser *le-les*)

Cuando llegó la hora **le** entregó los resultados.

¿Qué es un leísmo? Es el uso incorrecto de los pronombres **le-les** (que son de C.I.) en lugar de lo-la-los-las. Ejemplo:

Me cité con el juez y **le** estuve esperando toda la mañana. (Incorrecto).

Me cité con el juez y **lo** estuve esperando toda la mañana. (Correcto)

¿Qué es un loísmo? Es el uso incorrecto de los pronombres **lo-los**, para un C.I., que debería ser **le-les**. Ejemplo:

No **lo** quiso dar el informe. (Incorrecto)

No **le** quiso dar el informe. (Correcto)

Sin embargo de que esto es la norma general sí existen varios casos en que el loísmo es correcto. Esto es así porque el reemplazo con **lo-la-los-las** no es posible. Ejemplos:

Le respondió de mala manera.

Esto le conviene al pueblo.

Le enseñó a leer y escribir.

Le duelen las piernas. (*Las piernas* es el sujeto)

Además, cuando no se puede usar el pronombre **te**, por respeto, se usará **le**. Ejemplo:

No **te** creo. (En una situación de confianza)

No **le** creo. (Situación de respeto)

4.7. Autoevaluación

4.7.1 Identificar (subrayándolo) el C.D. en las siguientes oraciones:

En la montaña te sorprendió la niebla.

De esta charla sacarás algún buen fruto.

Entenderás por ello que el amor es semilla de todas las virtudes.

Ahora quiero que conozcas nuestra villa.

**4.7.2 Hacer que las siguientes palabras funcionen como C.D.
Se puede usar cualquier artículo y también adjetivos.**

Empleados.....

Ventana.....

Te.....

Nos.....

**4.7.3 Hacer que los siguientes sintagmas y proposiciones
funcionen como C.D.**

La mesa del comedor

.....

Las plantas del jardín

.....

Que todos los reclamos serán atendidos

.....

Que nadie se quedará sin un cupo

.....

4.7.4 Reemplazar el C.D. con el pronombre correspondiente (lo-la-los-las):

Por el bosque el perro seguía la pista

.....

Mañana compraré los boletos

.....

No descuiden a sus mascotas

.....

Me devolvieron mi lápiz

.....

4.7.5 Transformar de activa a pasiva las siguientes oraciones:

En el poste clavó un alambre

.....

Preparo el café de la mañana

.....

El chofer llamó a los pasajeros

.....

La señorita atendía al público

.....

4.7.6 Identificar (subrayándolo) el C.I. de las siguientes oraciones:

Ayer nos devolvieron la plata.

Por favor, entregue esta libreta a su representante.

Hoy te darán la respuesta.

4.7.7 Hacer que las siguientes palabras funcionen como C.I. de una oración:

Amistades

.....

Señora

.....

Me

.....

Nos

.....

Se

.....

4.7.8 Reemplazar el C.I. por uno de los pronombres apropiados (le-les):

Deben el sueldo a los empleados

.....

Preparamos para nuestra hija la fiesta de quince años.

.....

Concederá una entrevista radial a los periodistas.

.....

De inmediato llevaré este oficio a mi abogado.

.....

Quinta unidad

Al principio era yo un pequeño hilito suspendido de otro. Me cortaron y heme aquí viviendo con zapatos, con mujer, con angustias, en fin, como hacen todos. Mi mujer es bella, trabajadora y necia. Le gusta mucho tejer. Hace un año, por ejemplo, me pedía todos los días que le comprara una máquina tejedora. Yo, a decir verdad, estaba fastidiado con las lanas. Ella tejía con las manos interminables sacos, pequeños, grandes, rojos, azules, verdes. Yo la veía siempre con sus agujetas enormes, entremezclándolas, blandiéndolas y sacando como por magia una larga, cada vez más larga labor de lana. Me daba miedo a veces. Pero ella era muy cuidadosa. Todas sus lanas guardaba en una canastilla que había sido de su madre. (Raúl Pérez Torres, 1984, “*El marido de la señora de las lanas*”)

5. Los complementos circunstanciales

5.1. Las circunstancias del verbo

Una acción verbal puede desarrollarse en medio de diversas circunstancias. Cada una de esas circunstancias dará origen a un complemento, que se llamará, precisamente “circunstancial”. Como son muchas las circunstancias, así también son muchos los complementos circunstanciales, e inclusive hay varios que no tienen identificación clara ni plena.

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| Acción verbal | tiempo |
| | lugar |
| | modo |
| | comparación |
| | compañía |
| | finalidad |
| | cantidad |
| | causa |
| | instrumento |
| | materia |
| | agente |
| | asunto o tema |
| | afirmación |
| | negación |
| | duda |
| | propiedad o pertenencia |
| | oposición |
| | punto de vista |
| condición | |
| concesión | |

Para encontrar un complemento circunstancial la fórmula es dirigirle al verbo algunas preguntas. La respuesta nos dará siempre el circunstancial buscado.

Complemento circunstancial de tiempo. Las preguntas adecuadas son: ¿Cuándo?, ¿desde cuándo?, ¿hasta cuándo?

Ejemplo:

Ese hombre está en la esquina desde ayer.

¿Desde cuándo está en la esquina? **Respuesta:** desde ayer.

Los adverbios “nunca” y “jamás”, puesto que son adverbios de tiempo, funcionan como complementos circunstanciales de tiempo (de negación de tiempo, concretamente) y no son circunstanciales de negación. Ejemplo:

Nunca se rendirán los luchadores.

¿Cuándo se rendirán los luchadores? **Respuesta:** nunca.

Complemento circunstancial de lugar. Este complemento no solo expresa un lugar físico sino también ideal o abstracto. Las preguntas son: ¿Dónde, por dónde, hasta dónde, desde dónde, de dónde, adónde? Ejemplos:

El río viene desde las cimas de la cordillera.

¿Desde dónde viene el río? **Respuesta:** desde las cimas de la cordillera.

La memoria del Papa vivirá en el espíritu de la gente.

¿En dónde vivirá la memoria del Papa? **Respuesta:** en el espíritu de la gente.

Complemento circunstancial de modo. La palabra “modo” significa forma o manera. Por tanto este complemento sirve para expresar la forma en que se realiza la acción del verbo. Las preguntas son ¿Cómo?, ¿de qué manera?

Cantaba a grito pelado.

¿Cómo cantaba? **Respuesta:** a grito pelado.

Con frecuencia los gerundios funcionan como complementos circunstanciales de modo. Ejemplo:

Trabaja cantando. (El gerundio es “cantando”).

Los adverbios terminados en “-mente” casi siempre funcionan como circunstanciales de modo. Ejemplo:

Lloraba tristemente.

Los adjetivos no funcionan como complementos de modo. Así, no se puede decir:

Canta lindo, grita fuerte, silba duro.

Complemento circunstancial de comparación. Para hallar este complemento usamos la misma pregunta del complemento de modo: ¿Cómo?; sin embargo no hay ninguna confusión puesto que para que haya comparación se necesita de la presencia, en la oración, de dos elementos que se comparen. Con un solo elemento no es posible. Ejemplos:

Se murió como un pajarito. (Aquí la comparación se establece entre el sujeto que realiza la acción verbal y un pajarito)

Gritaba y corría como loco.

Otra forma de reconocer al complemento de comparación es que usa los siguientes nexos: **como, cual, así como, tal como.**

Complemento circunstancial de compañía. Para este complemento se debe usar la pregunta ¿con quién? Ejemplo:

Conversaba con su prima.

La ausencia de compañía se convierte en complemento de modo:

Esta noche viajará sola. (*Sola* es complemento de modo)

Complemento circunstancial de finalidad. Expresa el fin u objetivo que se persigue con la acción verbal. Se lo encuentra formulando la pregunta ¿Para qué? o ¿a qué? Ejemplo:

Esto se destina a la alimentación del ganado.

Vino para disfrutar de las fiestas de Cuenca.

Complemento circunstancial de cantidad. Para encontrar este complemento se pregunta al verbo ¿Cuánto? En estos casos no se debe confundir los adverbios *mucho*, *bastante* o *poco* (que son complementos de cantidad), con los adjetivos *mucho*, *bastante* o *poco*, que funcionan como modificadores de un sustantivo, en papel de intensificadores de la cantidad. Ejemplos:

El libro me costó 80 dólares (Cantidad)

Corrió mucho en el último campeonato. (Cantidad)

Compró mucho arroz. (*Mucho arroz* es C.D.)

La quería bastante. (Cantidad)

Esta tierra produce bastante fruta. (*Bastante fruta* es C.D.)

Complemento circunstancial de causa. Este complemento señala el motivo de la acción verbal. Se lo encuentra formulando al verbo las preguntas ¿Por qué?, ¿debido a qué? Ejemplos:

Por perezoso se perdió el discurso del rector.

Complemento circunstancial de instrumento. Señala la herramienta con la que se ejecuta una acción verbal. La pregunta es ¿Con qué? Ejemplo:

Trabaja con el pincel más grueso.

Complemento circunstancial de materia. Este complemento especifica la sustancia de que está hecha una cosa. La pregunta es ¿De qué? Ejemplo:

Estas sillas son de hierro forjado.

Complemento circunstancial de agente. Este complemento es exclusivo de la voz pasiva. Las preguntas que se formulan son: ¿Por quién, por quiénes...? Ejemplo:

Las flores fueron arrancadas por los niños.

Complemento circunstancial de asunto o tema. Este complemento señala aquello de lo que se trata o examina. Las preguntas son: ¿De qué?, ¿sobre qué? Ejemplos:

Hablaba de literatura griega.

Conversaremos sobre los últimos sucesos nacionales.

Complemento circunstancial de propiedad o pertenencia. A este complemento se lo encuentra formulando la pregunta ¿De quién? Ejemplo:

Estos libros son del decano.

Complemento circunstancial de oposición. Este complemento señala aquello que se opone a la realización de la acción verbal. Puede ser algo físico o abstracto. Las preguntas son: ¿Contra qué? o ¿contra quién? Ejemplos:

Luchará contra el mundo entero.

Se estrelló contra los prejuicios de su tiempo.

Complemento circunstancial de punto de vista. Este complemento señala la perspectiva o punto de vista desde la cual se desarrolla la acción verbal. Las preguntas son ¿Según quién? o ¿según qué? Ejemplos:

Según la policía los delitos contra la propiedad han disminuido.

En opinión del ministro ha bajado la inflación en el último año.

Complemento circunstancial de afirmación. Este complemento no tiene ninguna pregunta que pueda ser usada, y únicamente se lo reconoce por las palabras que usa. Estas pueden ser: **sí, ciertamente, claro, de verdad, por supuesto, efectivamente, en efecto, en realidad naturalmente, de hecho, claro que sí.** Ejemplos:

Ciertamente estaba muy cansado.

En realidad no le convenía.

Sí, estoy dispuesto a acompañarte.

Complemento circunstancial de negación. Este complemento solo puede ser identificado por las palabras que usa, que son: **no, ni siquiera, de ninguna manera, de ningún modo, ni, tampoco.** Ejemplos:

Ni me llames.

No comprendí esta lección.

De ninguna manera te daré lo que me pides.

Complemento circunstancial de duda. A este complemento se lo reconoce también solo por las palabras que usa. Son: **Quizá, quizás, talvez, a lo mejor, posiblemente, probablemente, ojalá.** Ejemplos:

Ojalá no llueva para esta noche.

Talvez me vaya mañana.

Complemento circunstancial de condición. Este complemento expresa un requisito que debe cumplirse previamente para que se ejecute la acción del verbo principal. Es muy común que comience con la palabra **si** (sin tilde, que es el subordinante de condición). Ejemplos:

Si toses de nuevo te llevo donde el médico.

De haber sabido esto habría traído el paraguas.

Complemento circunstancial de concesión. Este complemento expresa cierto grado de oposición, a pesar de la cual sí se cumple la acción del verbo principal. Ejemplo:

Aunque hacía mucho frío, se quitó la camiseta.

No se calló ni siquiera porque lo conocían.

Como habíamos señalado al principio de esta unidad, hay muchos complementos circunstanciales que no pueden ser señalados con claridad a qué ámbito significativo pertenecen. En estos casos solamente se los deja identificados como complementos circunstanciales. Ejemplos:

Los niños sueñan con la victoria.

Trabaja con los niños de la calle.

Los políticos juegan con los intereses de la gente.

Esto es para preocuparse.

Estas personas están de vigilantes.

Se convirtió en detective privado.

Las tardes son de diversión.

No se atrevían a mirarse a la cara.

Volvió a atiborrar de oro puro las calabazas.

En dormir y en comer se le va todo el día.

Lamentablemente no aceptaron la propuesta.

Los complementos circunstanciales pueden presentarse también bajo la forma de una proposición. Por ejemplo:

Trabajaba cuando ya los otros se habían ido a dormir. (Complemento circunstancial de tiempo: *cuando ya los otros se habían ido a dormir*)

5.2. Autoevaluación

5.2.1 Identificar los complementos circunstanciales presentes en las siguientes oraciones (puede haber más de uno en algunas de ellas).

1-Aquí nadie ha reclamado nada.

2-Por última vez no me hables de esa cuestión.

3-Si puedes pasas por aquí.

4-Este señor fuma como chimenea.

5-El cajón entró suavemente en el sitio indicado.

6-Por hoy no atenderemos a nadie más.

7-Desde el fondo de la sangre se levanta nuestra voz.

8-Aunque pongas esa cara de inocente ya no te creo.

9-Todos nuestros productos son de hierro enlozado.

10-Pagaré cien dólares a quien me avise.

11-Los choferes fueron multados por los agentes de tránsito.

12-Se fue con tres amigos.

13-Por chistoso lo sacaron de la reunión.

14-Talvez ya están aquí.

15-No, nunca aceptaré que me inculpes de eso.

Sexta unidad

Entre las leyendas de los arauts está la del Mar de las Lágrimas, el amargo, insondable Maraaub.

Todas las lágrimas que se derraman, dicen estos habitantes de la frontera entre lo real y lo imaginario, van a dar en el Maraaub. Allí, las que se vierten por amor, que son las más comunes; allí las que provocan el odio, que son más bien mezquinas, raras; las de la compasión, las más generosas, por aquello de com-padecer, padecer con y otros juegos de palabras a los que eran dados los antiguos. Allí las del engaño, las del dolor, las de la pena. Todas recogidas a lo largo de la eternidad. (Jorge Dávila: “*Maraaub*”)

6. El atributo

6.1. Los verbos copulativos

Comparemos estos dos conjuntos de oraciones:

| Grupo A | Grupo B |
|-----------------------------|--------------------------|
| El niño compró un gat-O. | El niño es estudios-O. |
| El niño compró una gat-A. | El niño es estudios-A. |
| El niño compró dos gat-O-S. | El niño es estudios-O-S. |
| El niño compró dos gat-A-S. | El niño es estudios-A-S. |

Si observamos con atención las oraciones del grupo A veremos que todas tienen la misma estructura (sujeto, verbo y complemento directo). Estas cuatro oraciones son correctas. En cambio, en las

oraciones del grupo **B**, a pesar de tener también la misma estructura (sujeto, verbo y una especie de complemento) hay una sola oración correcta, que es la primera.

¿Por qué esto es así?

La respuesta es que, a más de los verbos transitivos e intransitivos, que ya hemos visto, existe una tercera clase, que es la de los verbos copulativos.

6.2. ¿Qué es un verbo copulativo?

Es un verbo que permite unir un sujeto con una cualidad o una sustancia. Esta estructura suele recibir el nombre de atributo o predicativo. En estos casos el verbo se reduce a funcionar como una especie de puente que permite unir el sujeto con su cualidad.

El atributo es una estructura muy especial, pues tiene doble función al mismo tiempo. Veamos: Por ser verbo copulativo tiene menos carga semántica que los otros verbos. Esto de la menor carga significativa puede verse, por ejemplo en estos casos:

El gato es negro.

Esta oración podría ser reducida a solamente:

El gato negro.

Como se puede ver, el verbo “es”, en esta oración al menos, tenía poco significado, tanto que pudo ser eliminado sin que la oración sufriese una gran pérdida.

Si la oración (unimembre, en este caso) es **El gato negro**, tenemos que el adjetivo “negro” está en función de modificador directo del núcleo “gato”. Los adjetivos cumplen perfectamente esta función de ser modificadores directos de cualquier núcleo.

En segundo lugar, si volvemos a la oración íntegra del principio:

El gato es negro.

Podemos ver que “negro” aparece como si fuera una especie de complemento circunstancial de modo. Tanto es así que se le podría preguntar al verbo: **¿Cómo es el gato?** Y responder: **negro**.

Pero hemos dicho *como si fuera una especie de complemento circunstancial de modo*, porque de ninguna manera lo es. Solo parece.

Así que el atributo reúne dos funciones al mismo tiempo: ser una especie de modificador directo y una especie de complemento circunstancial de modo. Eso es un atributo.

Una primera duda se puede presentar: ¿Qué diferencia hay entre un adjetivo y un atributo? Es sencillo de explicar, el adjetivo (que pertenece a una clase de la morfología) funciona (ya dentro de la sintaxis) como modificador directo o como atributo (en este segundo caso es imprescindible la presencia del verbo copulativo).

Otro hecho importantísimo del verbo copulativo es que, por tener poca carga semántica, permite el paso de la concordancia (recuérdese que funciona como un puente) entre el sujeto y el atributo.

De faltar esta concordancia la oración deja de existir. Esta es la razón por la cual las tres últimas oraciones del grupo **B** son incorrectas. No tienen concordancia.

Los verbos copulativos son especiales porque permiten el paso de la concordancia que se presenta entre el género y el número. En cambio, entre el verbo y el sujeto la concordancia se da entre el número y la persona.

Los verbos copulativos son pocos en la lengua española. Los más usuales son: **ser, estar, parecer, quedar, permanecer, hacerse** y algunos en forma perifrástica como: **seguir siendo, llegar a ser, seguir estando, tratar de ser, aspirar a ser.**

Los verbos copulativos, además del atributo, pueden llevar complementos circunstanciales; pero lo único que nunca podrán llevar son complementos directos.

Veamos algunos ejemplos:

Ellos eran los nuevos empleados. (Ser)

Mi compañera está preocupada. (Estar)

El perro parece enfermo. (Parecer)

Tu hermana quedó alterada por el informe. (Quedar)

Las muchachas permanecen inquietas por las noticias. (Permanecer)

Tus amigos se hacen los sinceros. (Hacerse)

El verbo “hacerse” es muy distinto de “hacer”. Este último es siempre transitivo y lleva complemento directo. En cambio “hacerse” es copulativo y se conjuga: *me hago, te haces, te hacías*, etc. Y siempre lleva atributo. La construcción y el sentido son totalmente distintos.

Algunos ejemplos con verbos perifrásticos (de los ya señalados):

El abogado trató de ser imaginativo. (Tratar de ser)

Ellos siguen siendo los primeros de la lista. (Seguir siendo)

Ellas siguen estando insatisfechas con las respuestas. (Seguir estando)

La función del atributo puede ser desempeñada perfectamente por algunos miembros de la clase nominal, como sustantivos, adjetivos (dentro de estos ubicamos a los participios), y pronombres y hasta los infinitivos (puesto que son, realmente sustantivos verbales). Veamos algunos ejemplos de esto:

Los nuevos inscritos son alumnos aprovechados. (*Alumnos* es sustantivo.)

Estas tierras están secas. (*Secas* es adjetivo.)

El atleta parece agotado. (*Agotado* es participio.)

Los salvadores de la patria son ustedes. (*Ustedes* es pronombre.)

Mi vida es sufrir y luchar. (*Sufrir* y *luchar* son infinitivos.)

En el caso de la cuarta oración del grupo anterior, si el orden fuera así:

Ustedes son los salvadores de la patria, al cambiar el orden, cambia el atributo. **Ustedes** es el nuevo sujeto.

Y, por último, el atributo puede estar también desempeñado por una proposición. Ejemplo:

Los buenos amigos son quienes se preocupan del bienestar ajeno. (*Quienes se preocupan del bienestar ajeno* es la proposición de atributo)

Un caso especial es el de la palabra “lo”, que aunque algunos digan que es un artículo neutro, en realidad, se trata de un sustantivo, y como tal sí puede funcionar como atributo. Véase esta oración:

Él no es honrado; yo sí lo soy. (En este caso “lo” es sustantivo y funciona como atributo)

La palabra “lo” tiene la misma categoría sustantiva que “esto”, “eso”, “aquello”.

6.3. La construcción del atributo.

Para que una oración lleve atributo no puede tener ninguna preposición al inicio de esta estructura. Por ejemplo:

Los delegados son de Loja.

Los médicos estamos sin los recursos suficientes.

En la primera oración la frase “de Loja” comienza con la preposición “de”, por lo que no hay atributo. En este caso hay un complemento circunstancial de lugar. En la segunda oración se trata de un complemento circunstancial de modo.

El atributo sí puede comenzar con intensificadores como “muy”, “tan” o “bastante”; y también modificadores como “poco” o “nada”.

Ejemplo:

Tu primo es muy chistoso.

El agente parece poco amigable.

El arquitecto es tan minucioso.

El atributo puede estar compuesto de una o más partes; pero funciona como un solo atributo. Ejemplo:

Ella es tímida y bella. (*Tímida y bella* es un solo atributo)

El atributo puede estar después de un complemento circunstancial. Ejemplo:

Luis es, hoy, tu mejor amigo.

Cuando el verbo “ser” está en función de impersonal ya no hay atributo (porque no une las dos funciones señaladas: sujeto y atributo).

Ejemplo:

Es tarde para lamentarse.

A pesar de que lo hemos señalado insistentemente, sí hay algunos casos en que falta la concordancia entre el sujeto y el atributo, tanto en lo tocante al género como al número. Por ejemplo:

Mi madre es mi consuelo. (*Madre* es femenino y *consuelo* es masculino.)

Sus ojos son mi amoroso lucero. (*Sus ojos* está en plural y *amoroso lucero* está en singular.)

Esta falta de concordancia se presenta cuando el atributo es un sustantivo. Nunca cuando es un adjetivo.

6.4. ¿Cómo encontrar el atributo?

Para encontrar el atributo solamente podemos guiarnos de esta manera:

1-Comprobar que la oración tenga un verbo copulativo.

2-Que aquello que suponemos pueda ser atributo, sea parte de la clase nominal (sustantivo, adjetivo, pronombre) o infinitivo. Por ejemplo un gerundio jamás podrá ser atributo. **Ellos están comiendo.** En esta oración no hay atributo por la presencia del gerundio **comiendo.**

O en esta oración: **Tu familia es así.** (La palabra “así” es un adverbio.)

3-Verificar que la construcción que suponemos es atributo no comience con una preposición.

6.5. Autoevaluación

6.5.1 Identificar los atributos presentes en las siguientes oraciones:

1-Por la impresión la niña se quedó asustada.

2-Mañana los exalumnos estaremos uniformados.

3-En la escuela ella fue la abanderada.

4-Su dibujo parece la obra de un principiante.

5-Tu padre permanece firme en su decisión.

6- Su nueva amiga se hace la interesante.

7-Los vigilantes tratan de ser amigables.

8-Ese político seguirá siendo deshonesto.

9-El señor y la señora Pérez eran la pareja más amable del barrio.

6.5.2 Formar oraciones con los siguientes verbos. Debe haber un atributo en cada una de ellas.

1-Ser:

.....

2-Estar:

.....

3-Parecer:

.....

4-Quedar:

.....

5-Permanecer:

.....

6.5.3 Formar oraciones donde las siguientes palabras funcionen como atributos:

1-Indisciplinados:

.....

2-Atractivas:

.....

3- La dueña de casa:

.....

4- Entreabierta:

.....

5- Mojado:

.....

Séptima unidad

Zoila es bien maja y se marcha sin chistar. Siempre viene con una rosa para la señora y a cocinar conmigo como en el Perú y yo como en el Ecuador.

Ella pollo y yo sopa de fideos. Zoila dice en mi país al pollo se le pone esto y le pone: comino, orégano, pimienta, ají rocoto, cúrcuma; yo en mi país a la sopa de fideos, esto otro y le pongo ajito, culantro y queso de Burgos, que es lo más parecido al quesillo de Loja. Y nos sale, madre mía, un almuerzo binacional y comemos compartiendo los platos, tan contentas. Mientras tanto la señora en el duerme, mientras tanto. (Carlos Carrión: *La utopía de Madrid*)

7. La oración compuesta

7.1. La oración compuesta

Toda oración que tenga un solo verbo es una oración simple. Una oración con dos o más verbos conjugados es una oración compuesta. Ejemplo:

Los mirlos comen los choclos. (O. simple)

Los mirlos comen los choclos y arruinan la cosecha. (O. compuesta)

Existen dos maneras de “unir” las partes de una oración compuesta. La primera fórmula es mediante una coordinación. La segunda, mediante una subordinación.

7.2. Oraciones compuestas coordinadas.

Lo más importante y notorio de las oraciones coordinadas es que sus dos o más partes (las proposiciones) tienen todas la misma categoría sintáctica y oracional, es decir, todas son importantes y, hasta, podrían ser independientes.

Existen cinco tipos de oraciones coordinadas. Todas se diferencian por el tipo de elemento que permite la unión de las partes.

7.2.1 Oración compuesta copulativa.

En este caso las partes constituyentes de la oración se unen o se suman mediante los nexos coordinantes **y**, **e**, **ni**. Las dos primeras producen una coordinación copulativa positiva; mientras que la última (**ni**) produce una coordinación negativa. Ejemplos:

Llegó tarde y todavía se puso molesta. (*y*)

Terminaremos pronto e iremos a la fiesta del parque. (*e*, nexo que se usa en lugar de *y*, para evitar la cacofonía)

No me llames ni me molestes con tus reclamos. (*Ni*)

7.2.2 Oración compuesta disyuntiva.

En este caso las partes se unen, pero señalando la exclusión de una de ellas, es decir, se cumple la una, pero ya no la otra. Los nexos usados son: **o (u)**, **ya...ya**, **bien... bien**, **ora...ora**.

Estudiaré ingeniería o seguiré sociología.

O trabajas o te dedicas a tocar la guitarra.

Este es el conflicto. O bien me caso o bien me voy al cuartel.

7.2.3 Oración compuesta adversativa.

La característica de esta oración es que sus partes se unen y se cumplen, a pesar de que entre ellas hay cierto grado de contrariedad u oposición. Los nexos usados son: **pero, empero, sin embargo, no obstante, sino, salvo, sino que, salvo que**. Ejemplos:

No traje el diccionario, pero sí soy cumplido.

Llueve, no obstante no se siente frío.

Estudió los últimos días, sin embargo le fue mal en la prueba.

No es mentiroso, sino solamente es un poco descuidado.

La calle está vacía, salvo los pocos paseantes nocturnos que vuelven.

7.2.4 Oración compuesta ilativa.

En este tipo de oraciones la segunda parte es siempre una especie de consecuencia de la primera. Los nexos usados son: **así, luego, luego que, de modo que, por tanto, así que, por ende, por lo cual, por lo que**. Ejemplos:

Pienso, luego existo. (Este “luego” no es el adverbio de tiempo. Aquí se lo puede reemplazar por la construcción “por tanto”)

Hace frío, así que ponte la chompa.

Llegó el verano, por lo que se espera mayor flujo de turistas.

No estoy preparado, por ende vete tú solo.

La casa está terminada, de modo que ya podemos pasarnos.

7.2.5 Oración compuesta yuxtapuesta.

Este tipo de oración está considerada como si fuera coordinada, aunque entre sus partes no existe ningún nexo lingüístico. En la escritura suelen aparecer las comas o puntos y comas; pero no hay nexo verbal. El término “yuxtapuesto” significa “colocado uno al lado del otro”. Ejemplo:

Las horas pasan, las personas se marchan.

Los deportistas juegan, los curiosos miran.

7.3. Oraciones compuestas subordinadas.

En este caso las partes (las proposiciones) que forman la oración tienen categoría diferente. Una será la proposición principal y otra (u otras) la subordinada, es decir, la dependiente o secundaria. Ejemplos:

El intendente dijo que los comerciantes serán reubicados.

En esta oración tenemos dos verbos; pero solo el segundo (**serán reubicados**) es dependiente o secundario, debido a que su proposición tiene al inicio de la misma un nexo subordinante como “que”. Es más, esta proposición tiene la función de complemento directo del verbo “dijo”.

La parte principal de la oración es **El intendente dijo**.

Miremos ahora esta otra oración:

La lluvia que cayó esta tarde fue muy intensa.

También aquí hay dos verbos: (*cayó* y *fue*); pero la construcción es totalmente diversa. La oración principal es: **La lluvia fue muy intensa**. A esta oración le hemos agregado un elemento especificador de tiempo (**que cayó está tarde**). Este elemento está modificando a “lluvia”. Es como si a la primera oración le hubiésemos injertado una segunda parte, y luego de terminada esta, el sentido continúa:

La lluvia (...proposición...) fue muy intensa.

Para poder visualizar de mejor manera la diferencia entre la coordinación y la subordinación podemos tomar cuatro ejemplos y con ellos usar corchetes y paréntesis para separar sus partes. De este modo se puede ver, perfectamente que, en el caso de la subordinación, una parte queda dentro de la otra; mientras que en la coordinación la una parte está al lado de la otra. Ejemplos:

No está totalmente sano, pero está contento.

[(No está totalmente sano), pero (está contento.)]

Los años pasan y los hijos crecen.

[(Los años pasan) y (los hijos crecen.)]

El sacerdote pide que los fieles ya no traigan ramos.

[(El sacerdote pide (que los fieles ya no traigan ramos.))]

El viento que viene del mar es muy fresco.

[El viento (que viene del mar) es muy fresco.]

De las oraciones subordinadas nos interesan solamente dos clases de proposiciones, por cuestiones de utilidad para el manejo exacto, versátil y correcto de la lengua. Esas proposiciones son:

7.3.1 Las proposiciones subordinadas sustantivas de complemento directo.

Ya sabemos lo que es una proposición. Ahora conviene aclarar lo de sustantivas. Estas proposiciones son aquellas que pueden desempeñar la función de un sustantivo, es decir, funcionar como sujeto, como C.D., entre otras funciones.

Y nos interesan porque con estas construcciones podemos ejecutar lo que se conoce como cambio de estilo, que es un hecho de escritura muy útil e importante para la redacción de los discursos, tanto en el lenguaje periodístico como en la creación literaria.

Para trabajar en esta línea la oración principal debe tener un verbo de comunicación.

¿Qué es un verbo de comunicación? Es aquel verbo que implica una enunciación, un decir algo. Por ejemplo, son verbos de comunicación los siguientes: decir, afirmar, responder, comentar, replicar, anunciar, etc.

Obviamente que a más de este verbo, la proposición subordinada de C.D. debe tener también un verbo.

Haya dos maneras de decir las cosas, es decir, dos estilos. Uno es el estilo directo; y otro, el estilo indirecto.

En el estilo directo presentamos o reproducimos las palabras que alguien más dijo. Las tomamos y las reproducimos sin alterar nada. Ejemplo:

Jesús dijo: el que esté libre de culpa, que lance la primera piedra.

En el estilo indirecto el sujeto de la oración “interpreta” y toma las palabras del otro y las reproduce a su manera dentro de su propio discurso. Naturalmente el sentido es exactamente el mismo; solo que lo original ha sido pasado por el tamiz de la nueva oración, y en ese paso se han modificado las cosas. Con el mismo ejemplo anterior, pero ya en estilo indirecto, la oración queda así:

Jesús dijo que el que estuviera libre de culpa, que lanzara la primera piedra.

Veamos otros ejemplos:

Simón Bolívar dijo: he arado en el mar. (Estilo directo)

Simón Bolívar dijo que había arado en el mar. (Estilo indirecto)

El capitán del barco dijo: yo seré el último en abandonar la nave.

El capitán dijo que él sería el último en abandonar la nave.

De la simple observación se puede comprobar que hay una serie de cambios en la escritura de las oraciones. Podemos intentar formalizar los cambios y las diferencias.

1-En el estilo directo se reproducen exactamente las palabras que otro dijo.

2-Se usan dos puntos para introducir las palabras del otro.

3-El sujeto hablante de la oración es como si cediera el uso de la palabra al otro.

En el estilo indirecto tenemos:

1-El sujeto hablante de la oración interpreta las palabras del otro.

2-Aparece el subordinante “que” para introducir la proposición.

3-Los tiempos verbales de la proposición subordinada tienen que cambiar forzosamente para adecuarse al nuevo “panorama temporal” ofrecido por el verbo principal.

4-Los pronombres personales cambian forzosamente a una tercera persona (**yo** por **él, ella**). Véase el ejemplo del capitán del barco, donde hay un **yo** y luego un **él**.

5-Deben cambiar los adverbios de tiempo o lugar, también para adecuarse a las nuevas condiciones.

6-Cambian los adjetivos demostrativos.

7-Cambian los adjetivos posesivos.

8-Desaparecen los imperativos, sustituidos por otras formas.

9-Los vocativos pueden desaparecer.

10-Las preguntas directas se convierten en preguntas indirectas.

11-Desaparecen los dos puntos (:) después del verbo principal.

Veamos ejemplos de estos casos:

El presidente del club dijo: hoy comenzamos a hacer la nueva historia deportiva. (Estilo directo, con adverbio de tiempo)

El presidente del club dijo que desde ese día comenzaban a hacer la nueva historia deportiva. (Hemos cambiado “hoy” por “desde ese día”.)

El alcalde dijo: aquí funcionará, dentro de poco, el nuevo parque. (Estilo directo)

El alcalde dijo que ahí funcionaría dentro de poco, el nuevo parque. (Hemos cambiado el adverbio “aquí” por “ahí”.)

El secretario anunció: esta acta no puede ser aprobada. (Estilo directo)

El secretario anunció que aquella acta no podía ser aprobada. (Hemos cambiado “esta” por “aquella”.)

El buen anfitrión dijo: mi casa está a tus órdenes. (Estilo directo)

El buen anfitrión dijo que su casa estaba a las órdenes. (Hemos cambiado “mi” por “su” y también cambiamos “tus” por “las”.)

La maestra dijo: cállate, no sabes lo que dices. (Estilo directo)

La maestra dijo que se callara porque no sabía lo que decía. (Ha desaparecido el imperativo “cállate” y se reemplaza con otra forma, “callara”.)

El juez dijo: usted, debe dejar de amenazar a las personas. (Estilo directo)

El juez dijo que debía dejar de amenazar a las personas. (La palabra “usted” es, en este caso, un vocativo, y como tal ha desaparecido.)

El obispo preguntó: ¿Quién llevará el cirio pascual? (Estilo directo)

El obispo preguntó que quién llevaría el cirio pascual. (Pregunta indirecta)

7.3.2 Propositiones subordinadas adjetivas.

Para comprender fácilmente estas proposiciones partamos de cuatro ejemplos:

1-Los generales de policía afirman que defenderán a la institución.

2-Los animales que viven en la selva gozan de completa libertad.

3-El decano anunció que las nuevas matrículas costarán menos.

4-Vimos ayer un árbol que tenía follaje denso y verde.

Si nos fijamos en las oraciones 2 y 4 veremos que en ellas hay proposiciones que están cerca, y por tanto, modificando a un sustantivo que está en función de núcleo (*animales – árbol*). El hecho de modificar a un sustantivo hace que estas proposiciones adquieran el carácter de adjetivo. Es más, podríamos decir que funcionalmente son un adjetivo.

Sin embargo, estas oraciones (2 y 4) tienen un aspecto que se debe evitar y es que, según las normas de estilo, no se deben usar proposiciones si es que en la lengua (el depósito social de signos) existe un adjetivo que exprese lo mismo. En fin de cuentas el estilo debe ser claro y conciso. De modo que, en este caso de las oraciones ya observadas, sí tenemos a mano adjetivos capaces de decir lo mismo:

Los animales que viven en la selva gozan de completa libertad.

Los animales selváticos gozan de completa libertad.

En el caso de la cuarta oración podemos intentar reemplazar la proposición adjetiva “que tenía follaje denso y verde” por el adjetivo “lozano” o quizá “frondoso”.

Veamos algunas oraciones donde existen proposiciones adjetivas que están, realmente, demás y que pueden ser sustituidas exitosamente por un adjetivo adecuado:

Una máquina que se puede llevar fácilmente de un lado para el otro.

Una máquina portátil.

Un artículo que no sirve para nada.

Un artículo inútil.

Una sustancia que puede ocasionar la muerte.

Una sustancia mortal (o letal).

Un material que tiene poco peso.

Un material leve.

Un estilo que no logra despegarse del suelo.

Un estilo humilde.

Un líquido que se transforma rápidamente en vapor.

Un líquido volátil.

7.4. Autoevaluación

7.4.1 Identificar de qué clase son las siguientes oraciones compuestas coordinadas:

No deberíamos hacerlo, hermanas, no; pero, a veces necesitamos sentir miedo.

.....

Nunca hablen del tesoro ni piensen en él.

.....

El bosque y los jardines ya casi no se diferencian, y en los días oscuros hay que buscar las veredas con mucho tino. (Jorge Dávila: “*El guardián del tesoro*”)

.....

Arrancó con su cuchillo un pedazo y se lo llevó a la boca.

.....

Conservan la magnífica organización de su especie, trabajan incansables, portan pesos muy superiores al suyo propio.

.....

7.4.2 Pasemos del estilo directo al indirecto las siguientes oraciones:

El alcalde dijo: hoy atenderemos en horario extendido.

.....

.....

El alcalde dijo: ayer atendimos en horario extendido.

.....

.....

Sócrates dijo: los magistrados me han condenado a muerte.

.....

.....

El general proclamó: a la patria se la defiende todos los días.

.....

.....

El canciller aseguró: nuestras relaciones con los países vecinos van mejor que nunca.

.....

.....

El jardinero dijo: para tener mejores flores hay que podarlas a tiempo.

.....

.....

El mesero dijo: solo tenemos entrada y corvina frita.

.....

.....

El guardia dijo: señor, debe sacarse la gorra.

.....

.....

7.4.3 Trate de reemplazar la proposición subordinada adjetiva por el adjetivo correspondiente. El sentido debe ser el mismo.

1-Se trataba de una persona que era propensa a la ira.

.....
.....
.....

2-Transportamos una carga que puede romperse fácilmente.

.....
.....
.....

3-Encontró una carta escrita con una letra que no se podía leer.

.....
.....
.....

4-Entre la realidad y los sueños hay una distancia que no se puede medir.

.....
.....
.....

5-En este pueblo no hay agua que se pueda beber.

.....
.....
.....

6-Esta es una planta que no ha sido cultivada en los jardines.

.....
.....
.....

7-Una persona que no muestra compasión por nadie.

.....
.....
.....

8-Una tierra que no produce nada.

.....
.....
.....

Octava unidad

Cuando el niño Avilés penetró al cuarto del viejo Mañalarga para prenderle fuego, todos los habitantes del patio de las carretas estaban dormidos; juntos se habían pasado la mañana y la tarde trazando cruces sobre la pampa del Guasmo, que Cristof, el equilibrista, había dibujado sobre el portón de la entrada. Colonos de la línea blanca habían discutido a gritos por los mejores sitios, por las casas esquineras y los solares de mayor fondo, sin darse cuenta de que las horas se iban, cruzando sobre ellos en el eco de las campanas de la iglesia Victoria. En el Rincón de los Justos la Martillo Morán había subido temprano al altillo donde estaban los dormitorios, y el Sebas echó al último borracho cuando la Encarnación Sepúlveda terminó de contar el dinero del día. (Jorge Velasco Mackenzie, 1991, *El rincón de los justos*)

8. La clase nominal

8.1. La clase nominal

La clase nominal es una categoría que engloba básicamente y en primer lugar a los sustantivos y adjetivos, y, de manera algo menos directa, a los artículos y a los pronombres.

Veamos, brevemente algunas cuestiones sobre estos cuatro componentes de la morfología del español.

8.2. El artículo

El artículo, que en español puede ser de dos clases – determinados o indeterminados (llamados también definidos e indefinidos)-, tiene poca carga significativa; pero, en cambio tiene la

función de acompañar al sustantivo para “presentarlo” en el discurso, es decir, es un presentador o un actualizador para que pueda funcionar. Un sustantivo “extraído” del depósito social de signos, que es la lengua, para poder ser utilizado en el habla, necesita de la presencia de un artículo. Por eso se puede decir, perfectamente, que es un actualizador. Esta es su función.

Una oración en la lengua española no puede presentarse de esta manera:

Señora compra revistas.

Es indispensable que un artículo introduzca al sustantivo “señora” en el discurso. Hemos dicho que el artículo debe acompañar al sustantivo, y esto es cierto para cualquiera de las funciones que pueda desempeñar un sustantivo. Estas son las funciones donde podría estar un sustantivo: sujeto (la oración anterior), complemento directo, complemento indirecto, atributo, complementos circunstanciales de variada clase. Veamos algunos ejemplos anómalos por la ausencia del artículo:

Nadie atiende a señora. (Como C.D.)

Entregan el diploma a señora. (Como C.I.)

La dueña de la botica es señora Carmen. (Como atributo)

Mi madre viaja con señora. (Como C.C. compañía)

Como ya lo adelantamos, el artículo puede ser de dos clases:

Determinado o definido: **el, la, los, las.**

Indeterminado o indefinido: **un, uno, una, unos, unas.**

Hay pocos casos en que el sustantivo no necesita del apoyo del artículo para presentarse en la oración. Esto ocurre cuando la oración comienza con un vocativo. Ejemplo:

Señora, respete la fila.

Soldados, a luchar por su patria.

Ciudadanos, elijan mejor a sus autoridades.

Joven, respete las leyes de tránsito.

Esto ocurre también cuando el sustantivo es un nombre propio. Ejemplos:

Cuenca tiene cuatro hermosos ríos.

Juan estudió en Barcelona.

Es poco elegante decir: *el Juan, la María, La Gabriela, el Luis*, etc. Los nombres propios no necesitan de presentadores ni actualizadores.

Igual carencia se presenta en las oraciones exclamativas, como:

¡Paisajes admirables los de Galápagos!

¡Amor, que vives de los recuerdos y de la nada!

¡Sonrisa dulce la de mi madre!

¡Armas al hombro!

¡Vista al frente!

Y también en la lengua comercial se suele usar este procedimiento, como:

Camisas a 20 dólares.

Colchones a crédito.

8.3. El sustantivo y el adjetivo

Estas dos categorías están muy cercanas. El sustantivo nombra la sustancia (de esta raíz viene la palabra “sustantivo”), mientras que el adjetivo designa a las cualidades y relaciones que pueden modificar de alguna manera a la sustancia.

Las dos clases están muy relacionadas, tanto es así que, muchas veces, se intercambian de clase perfectamente y aparecen como que tuvieran las dos categorías al mismo tiempo. Por ejemplo: las palabras “militar, farsante, mínimo, productor, quiteño, burro, vivo, esclavo, español, frío, líquido” en el *Diccionario* académico están señalados como que pertenecen a la clase de los sustantivos y también de los adjetivos. Veamos, a modo de ejemplo, lo que esta obra pone sobre la palabra “farsante”:

Como adj., u. solo la forma *farsante*; como sust., u. t. *farsante* para el f. en acep. 1.

1. adj. coloq. Que finge lo que no es o no siente. U. m. c. s. (<https://dle.rae.es>)

Por acaso quedaran algunas dudas sobre las abreviaturas “traducimos” todo el texto de la definición:

Como adjetivo se usa solo la forma *farsante*; como sustantivo se usa también *farsante* para el femenino en la acepción 1.

1. Adjetivo coloquial. Que finge lo que no es o no siente. Úsase más como sustantivo.

Esto es real, los sustantivos y los adjetivos están muy cerca, tanto que se puede percibir un intercambio constante entre una clase y otra. Hay sustantivos que pasan a funcionar como adjetivos y hay adjetivos que pasan a formar filas en las de los sustantivos. Veamos algunos ejemplos de lo dicho:

Todas las palabras de la lista siguiente son sustantivos comprobados y reconocidos: “carpintero, bola, fantasma, buque, hombre, seda, perla, madre, pirata, cisterna, araña, guineo, hospital, poroto, camión, taxi, lengua, cebolla, pájaro, vehículo”.

Sin embargo algunos de ellos pueden pasar a funcionar como adjetivos. Veámoslo:

| | |
|--------------------------|------------------------|
| Pájaro carpintero | guineo seda |
| Taxi pirata | cebolla perla |
| Vehículo fantasma | camión cisterna |
| Buque hospital | poroto bola |
| Hombre araña | lengua madre |

A su vez algunos adjetivos legítimos aparecen convertidos en sustantivos campantes, como en estos casos: “imperdible, cómoda, perito, velador, poltrona”.

Esto de la notable cercanía entre los sustantivos y los adjetivos se puede ver también en que de la una clase se pueden derivar miembros de la otra clase. Por ejemplo, de los adjetivos obtenemos sustantivos, como en los siguientes casos:

| | |
|----------------------|-------------------------|
| Frío > frialdad | benévolo > benevolencia |
| Caliente > calentura | cauto > cautela |
| Difícil > dificultad | lozano > lozanía |
| Estrecho > estrechez | diestro > destreza |
| Necio > necedad | recio > reciedumbre |

Veamos la otra vertiente, es decir, de sustantivo a adjetivo:

| | |
|--------------------|------------------|
| Montaña > montañés | agua > acuático |
| Mano > manual | libro > libresco |
| Lago > lacustre | hijo > filial |
| Mes > mensual | fuego > fogoso |

A pesar de todo lo dicho sí es posible encontrar algunas características propias de los sustantivos y de los adjetivos, por separado.

8.4. El género y el número

Los sustantivos tienen, efectivamente, la opción de ser masculinos o femeninos. Solamente en algunos casos la marca de género hace referencia a una característica del mundo real, como es el caso de la oposición de marcas **o – a** (y unas pocas más) para señalar el sexo. Tales son los casos de

Gat-**o** – gat-**a**

Perr-**o** –perr-**a**

Lor-**o** – lor-**a**

En la mayor parte de los casos el tema del género gramatical de los sustantivos remite a una característica particular e interna de la lengua (y de los sustantivos, en este caso), como es su posibilidad de combinarse con artículos o adjetivos que puedan llevar también “en préstamo” el género del sustantivo.

Esto es tan cierto, que algunos sustantivos pueden cambiar de género (cambiar, gramaticalmente hablando, claro está) sin que el mundo se perturbe de ninguna manera. Por ejemplo: Hay sustantivos de género femenino, que de la noche a la mañana se vuelven masculinos y lo mismo ocurre desde la otra orilla. Veamos con ejemplos esto que acabamos de expresar.

La palabra “mujer” es, obviamente de género femenino, porque se combina con el artículo “la” y con adjetivos como “hermosa” o “alta”, etc. Sin embargo, cuando este sustantivo femenino es pasado al aumentativo, disimuladamente, se cambia de género y resulta un “mujerón”, palabra que, en términos del español ecuatoriano, se usa para señalar a una mujer muy atractiva y de muchos atributos, todos positivos, claro está. Este cambio de género no ha afectado para nada el sexo de la mujer ni su femineidad. La derivación aumentativa tiene esta particularidad de volver masculinos a los sustantivos. Veamos otros casos: de puerta > portón; de casa > caserón; de silla > sillón; de tabla > tablón; de jarra > jarrón.

Obviamente lo contrario también es cierto, es decir, que lo diminutivo convierte en femeninos a los sustantivos masculinos por más pelo en pecho que sean. Por ejemplo: Si al sustantivo “rey” (en latín *rex*) se le agrega un diminutivo como el sufijo **-ina**, se vuelve “Regina” (o *reina* ya en español). Otros casos: gallo > gallina; Fernando > Fernandina. Con otros sufijos de diminutivo tenemos: lagarto > lagartija; peine > peinilla; zapato > zapatilla; camión > camioneta; avión > avioneta. Este aspecto de la lengua ha sido estudiado con mayor detenimiento en nuestra *Artrología* (2008).

En lo que al número se refiere, los sustantivos tiene la opción de ser o singulares o plurales, no hay más número en español. Para ser singulares no necesitan llevar ninguna marca. Ejemplo: **sol**, **lamentación**, **pared**. Pero si se quiere expresar dos o más, la opción que existe en español es triple. Se debe usar una de estas tres formas: el sufijo **-s**; **-es**, o, en casos especiales no llevan ninguna marca, lo que se suele denominar la marca cero. Ejemplos de lo dicho:

Piedra, **ventana** se convierten en **piedras** o **ventanas** (hemos agregado el sufijo **-s**, por acabar las palabras en vocal).

Lápiz, **sermón** se convierten en **lápices** o **sermones** (hemos agregado el sufijo **-es**, por terminar en consonante). Cuando la palabra termina en la letra **i** lo usual es formar el plural con el sufijo **-es**; aunque en términos populares se escucha con el sufijo **-s**, solamente. Por ejemplo: ají > ajíes, pero también ajís; capulíes y capulís.

La marca cero aparece cuando la forma del sustantivo no varía ni en singular ni en plural. Esto ocurre cuando la palabra termina en la consonante *s* y la palabra no es aguda. También cuando termina en **X**, o cuando se trata de una palabra de una lengua extranjera, o, inclusive cuando son siglas. Ejemplos:

El lunes – los lunes

La tesis –las tesis

Una crisis –muchas crisis

El kit –los kit

El tórax -los tórax

Una ONG –varias ONG

8.5. El adjetivo y sus grados.

Uno de los rasgos más característicos de los adjetivos es que se pueden usar en tres diferentes grados, que son: el positivo, el comparativo y el superlativo.

El grado positivo es aquel que simplemente enuncia la cualidad, como por ejemplo: *azul, sucio, sabroso, salvaje*, etc.

8.6. Los comparativos

En el caso del grado comparativo la situación es diferente. La palabra “comparativo” viene de “comparar”. Y obviamente para comparar se necesitan de dos elementos. Pongamos por caso: ***tu pan*** y ***mi pan***. Aquí hay dos seres que pueden ser comparados. Podría decir: *tu pan es más sabroso que mi pan*.

En el español existen unos pocos adjetivos que tienen su propia forma comparativa. Estos son “mejor y peor”. Más adelante veremos un cuadro desarrollado sobre este asunto. La forma “mejor” significa más o menos esto: *más bueno que*. De modo que no se puede usar la expresión *Mi pan es más bueno que tu pan*; y menos la expresión *mi pan es más mejor que tu pan*. Para evitar tan errónea construcción se dice: *mi pan es mejor que el tuyo*.

Lo mismo ocurre con “peor”: *Mi pan es peor que el tuyo*.

8.7. Los superlativos

Una cualidad puede ser intensificada hasta llegar a los extremos. Eso es un superlativo, es decir, un adjetivo llevado a lo máximo de la significación. Unos pocos adjetivos poseen su propio superlativo, como son los casos de *bueno*, que hace como *óptimo*; de *malo*, como *pésimo*, de *inferior*, que hace *ínfimo*, etc. En español hay dos formas de construir los superlativos: una forma analítica y una forma sintética.

Los superlativos de construcción analítica. Para estos casos la lengua usa una forma intensificadora proclítica (lo que se pone antes de una palabra o una raíz). Si algo es *oscuro* se puede intensificar y decir *muy oscuro*. De *alto* se puede pasar a *muy alto*. Junto al adverbio “muy” se pueden usar también “demasiado”, *demasiado feo*; y otros elementos proclíticos como “tan”, “súper”, “so”. Y en términos de habla juvenil se usan formas como “ultra”, “híper”.

Además se pueden construir superlativos con adverbios como “completamente”, “totalmente”, “tremendamente”, “decididamente”. Y en términos de uso popular se oyen fórmulas como *re-*; *requete*, *recontra*.

Veamos algunos ejemplos de todo lo enunciado:

| | |
|-----------------------|---------------------------|
| Tan caliente | completamente loco |
| Súper frío | totalmente mojado |
| So sucio | remalo |
| Ultra caro | requeteguapa |
| Híper aburrido | recontrafeo |

Los superlativos de construcción sintética. Esta forma se presenta cuando al adjetivo se le agrega uno de los dos sufijos: *-ísimo* o *-érrimo*. Estas dos fórmulas están conectadas más directamente con el latín.

| | |
|---------------------------|---------------------------------|
| Alto > altísimo | pálido > palidísimo |
| Leve > levísimo | cansado > cansadísimo |

En ocasiones para usar este superlativo es necesario recuperar algo de las antiguas formas latinas, lo que significa cierto nivel de variación respecto de la palabra en el grado positivo. Ejemplos:

| | |
|------------------------|---------------------|
| Frío > frigidísimo | amigo > amicísimo |
| Caliente > calentísimo | enemigo > enemísimo |
| Cierto > certísimo | fiel > fidelísimo |

Los superlativos con *-érrimo* son más cultos y algo menos usados. Por ejemplo:

| | |
|--------------------|-----------------------|
| Libre > libérrimo | célebre > celebérrimo |
| Pobre > paupérrimo | íntegro > integérrimo |
| Acre > acérrimo | salubre > salubérrimo |
| Mísero > misérrimo | pulcro > pulquérrimo |

E incluso existe un superlativo que no tiene una base positiva. Es el caso de *ubérrimo*.

Además de lo señalado, tenemos que existen adjetivos que de por sí son superlativos, es decir, que significan una cualidad llevada ya al extremo, sin que aparezca una forma positiva. Tales son los siguientes casos: *sumo*, *insigne*, *incorregible*, *execrable*, *contumaz*, *empedernido*, *sublime*, *excelso*, *enorme*, *protervo*, etc.

Como habíamos anticipado, hay unos pocos adjetivos españoles que guardan restos de los grados comparativos y superlativos propios. Son estos:

| Positivo | comparativo | superlativo |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| Bueno | mejor | óptimo |
| Malo | peor | pésimo |
| Magno | mayor | máximo |
| Menos | menor | mínimo |
| Ultra | ulterior | último |
| - | inferior | ínfimo |
| - | superior | supremo |
| - | interior | íntimo |

| | | |
|---|-----------|-----------------------|
| - | exterior | extremo |
| - | posterior | postremo (o postrero) |
| - | anterior | - |
| - | citerior | - |

Además hay que reconocer que ciertos adjetivos no pueden ser llevados al grado superlativo, -ni en la forma analítica ni sintética- como son los casos de: *férreo, distributivo, biológico, aéreo, foráneo*, etc.

También los sustantivos en función adjetival pueden pasar al grado superlativo. Ejemplos: *puerquísimo* (muy sucio), *chanchísima* (muy antipática), *burrísimo* (muy burro).

En el español coloquial hay también una forma para construir superlativos, y es mediante el uso de diminutivos y aumentativos. Por ejemplo: de *grande* (grado positivo) se puede incrementar la cualidad a *grandecito*, y volverlo auténtico superlativo con *grandote*. Lo mismo ocurre con *largo*, que pasa a *larguito* y luego a *largote*. Con los adjetivos contrarios solo hay una forma: *chico* > *chiquito*; *pequeño* > *pequeñito*.

“Ni a tus huahuas les das nada / ¡solo a tus mo..., pendejote!” (Mata, 1968, p. 112)

Sin embargo, aun a estas formas se las puede acrecentar su carga superlativa con la duplicación del monema de diminutivo o del aumentativo. Esta duplicación implica unas ligeras adecuaciones fonéticas. Así, de *grande* se obtiene *grandotote*; de *largo* > *largotote*;

de *caro* > *carotote*. En el bando opuesto tenemos: *chico* > *chiquitito* (el lenguaje comercial trata de seducir con: *las cuotitas más chiquititas*); de *rato* > *ratitito*; de *todo* > *toditito*; de *poco* > *poquitito*.

La lengua literaria, cuando trata de mostrarse como coloquial, también usa estas formas de superlativo. Veamos este caso:

-¿A Guásinton? ¿Y quién era Guásinton?

-Guásinton era, pues, Guásinton... Un lagarto asisote...

La mano del peón pernero se extendió en un gesto amplio que abarcaba metros de senda. (De la Cuadra, s/f, p. 4)

Estas formas de superlativo “auspiciadas” por los apreciativos (aumentativos y diminutivos) sí pueden llevar refuerzos con intensificadores como “muy” o “más”. Ejemplos: *muy chiquititas*, *muy largotote*, *más grandecito*.

Con las formas *-ísimo* y *-érrimo* no se deben usar refuerzos de intensificación. Es un error decir: *muy altísimo*, *muy paupérrimo*.

Lo último que se debe aclarar en torno de los superlativos es que los adjetivos que señalan cualidades son los únicos que pueden tener superlativos. Los que indican alguna clase de relación, no. Por ejemplo: en el caso de los posesivos (la relación es de pertenencia o de cercanía de alguna clase) no se puede decir: *nuestra casa* > *nuestrísima casa*. O decir *estísima calle*. Tampoco en el caso de los ordinales. No hay *tercerísima oportunidad*, aunque en el habla comercial se escucha hablar de artículos *de primerísima calidad*; pero el lenguaje comercial se alimenta con otros códigos.

En el habla extremadamente popular subsiste una forma peculiar de superlativo analítico, que es *monstruo*. Por ejemplo: *monstruo caro*.

8.8. El pronombre

Los pronombres son sustitutos funcionales de los nombres. Para entender más fácilmente esto veamos algunos ejemplos:

La madre peinó a su hija y luego salió con su hija.

Esta oración no es correcta, por la repetición del sustantivo “hija”. Para evitar esta situación se debe usar un pronombre. De modo que la oración queda así:

La madre peinó a su hija y salió con ella.

Otro ejemplo:

Respetaba tanto a su hermana que por su hermana dejó de fumar.

Nuevamente tenemos el caso de una oración inaceptable en el español. De modo que se la modifica con un pronombre:

Respetaba tanto a su hermana que por ella dejó de fumar.

Como se puede ver, en los dos casos la palabra “ella”, que es un pronombre, ha sustituido a un sustantivo: “hija”, en el primer caso; y “hermana”, en el segundo. Estos hechos nos permiten reconocer que los pronombres son sustitutos funcionales y, sobre todo, nos permiten ver que el pronombre, aisladamente, carece de significación y que esta le

viene del contexto de la oración. Es en el escenario del discurso donde se carga de sentido. El pronombre se llena del significado que le otorga un sustantivo que está presente en el mismo escenario. En el caso de la primera oración el sentido de “ella” es hija. En el segundo, el mismo pronombre significa y remite a “hermana”.

Los pronombres pueden reemplazar a cualquier sustantivo, sin importar la función en la que se encuentre. Por ejemplo:

La señora tomó a su perro y bañó a su perro.

En esta oración nos encontramos con que “a su perro” está en función de complemento directo. Como la oración es incorrecta y defectuosa, se debe reemplazar el segundo sustantivo, el repetido, por un pronombre que funcione como C.D.:

La señora tomó a su perro y lo bañó.

Lo más notable del pronombre es que es la única clase que conserva restos de la antigua declinación del latín. La declinación es un fenómeno lingüístico de variación de la forma final de las palabras para acomodarse a la función que va a desempeñar. Así, un sustantivo tiene una forma cuando va cumplir la función de sujeto; y otra forma cuando cumplirá la función de C.D. etc.

En latín las declinaciones del sistema nominal eran las siguientes: nominativo, acusativo, dativo, vocativo, genitivo y ablativo. De estas formas se han conservado restos de nominativo, acusativo,

dativo y ablativo. Aunque hay que reconocer que el actual sistema español es híbrido, pues usa de la declinación; pero también se apoya en el uso de las preposiciones. La equivalencia de las declinaciones del latín con las funciones sintácticas actuales, es el siguiente: nominativo = sujeto; acusativo = C.D. dativo = C.I. genitivo = complemento con el sentido de posesivo; ablativo = C. circunstancial.

| Nominativo | acusativo | dativo | genitivo | ablativo |
|-------------------|--|-----------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| Yo | me; (a) mí | me; (a – para)mí | (de) mí | conmigo; (de, entre, sin, por) mí |
| Tú | te; (a) ti | te; (a-para) ti | (de) ti | contigo; (de, entre, sin, por) ti |
| Él-ella | se; lo, la; (a) él, ella; (a) sí (mismo) | se; le; (a-para) él-ella | (de) sí | consigo |
| Nosotros-as | nos | nos | | |
| Vosotros-as | os | os | | |
| Ellos-as | se; los- las; (a) ellos-a; (a) sí (mismos) | se; les; (a) ellos-as | (de) sí | |

Los pronombres *usted-ustedes* son una adquisición tardía en la lengua y por eso no muestran ningún resto de la declinación latina. *Usted-ustedes* no había en latín.

8.8.1 Los pronombres relativos.

Además de los ya señalados existe en el español un grupo de pronombres conocidos como relativos. La palabra “relativo” quiere decir que tiene relación con algo, que se refiere a algo. En este caso el pronombre se refiere a algo ya citado en el discurso, lo repite. Por ejemplo, tomemos dos oraciones simples:

1-Encontré el libro.

2-Habías perdido el libro.

Como se puede ver, en las dos oraciones se repite el sustantivo “el libro”. Si juntamos las oraciones quedaría así:

Encontré el libro, habías perdido el libro.

Como esta oración no es correcta ni aceptable en nuestra lengua, debemos buscar la manera de mejorarla y esto ocurre sustituyendo el segundo “el libro” por un pronombre. Ese pronombre es “que”. La oración queda ahora de esta manera:

Encontré el libro que habías perdido.

Como se puede ver, el pronombre “que” se refiere al sintagma “el libro” (que, en este caso, funciona como C.D.). Es más podríamos decir que “que” repite al sustantivo, y, por tanto, tiene el mismo significado. “Que” es un pronombre relativo.

Todo pronombre relativo tiene un antecedente, que es la palabra a la cual se refiere. En el caso de la oración que estamos examinando el antecedente es “libro”.

Como este pronombre hay algunos más, que tienen la función de relativos. Podemos señalar: *quien, quienes, cual, cuales* (llevan, de ordinario artículos como “el, la”, etc.), *cuyo, cuya, cuyos, cuyas*.

Veamos algunos ejemplos con estos otros pronombres:

1-La **persona a quien** buscan es ese señor. (Antecedente: *persona*; pronombre *a quien*)

2-**Los jóvenes a quienes** escogieron para las elecciones, tendrán vacaciones el lunes. (Antecedente: *jóvenes*; pronombre: *a quienes*)

3-La **mesa de la cual** estamos hablando resultó de mala calidad. (Antecedente: *mesa*; pronombre: *de la cual*)

4-**Los choferes, los que** trabajan en turnos nocturnos, serán evaluados. (Antecedente: *choferes*; pronombre: *los que*)

5-**Los edificios a los cuales** se refiere la ordenanza, serán derrocados. (Antecedente: *edificios*; pronombre: *a los cuales*)

En el caso de los pronombres **cuyo,-a, -os, -as**, la situación es algo diferente. Estas cuatro formas tienen antecedente, como cualquier relativo; pero, además tienen consecuente. Si el antecedente se sitúa

adelante; el consecuente viene detrás. Para que estos cuatro pronombres estén bien utilizados el consecuente debe pertenecer al antecedente. En caso contrario no vale la oración. Por ejemplo:

El árbol cuyas ramas están quemadas, caerá pronto.

Veamos: Antecedente “árbol”; pronombre “cuyas”; consecuente: “ramas”. ¿Las ramas pertenecen al árbol? Si la respuesta es afirmativa (como debe ser), entonces la oración es correcta. Si no fuera así, la oración es incorrecta. Por ejemplo:

Se vendió la casa cuyo dueño fue muy hospitalario.

El antecedente “casa”; el pronombre “cuyo”; el consecuente “dueño”. ¿El dueño pertenece a la casa? Como la respuesta es negativa, esta oración es incorrecta y debe rehacerse, quizá cambiándola totalmente.

Otros ejemplos:

1-Corrí al garaje cuyo auto estaba dañado. (Incorrecta)

2-Recité el poema cuyo autor es cuencano. (Incorrecta)

3-El libro cuyas hojas están manchadas te pertenece. (Correcta)

4-Aquí está el señor cuyo maletín fue encontrado en la calle. (Correcta)

Los pronombres **cuyo,-a,-os,-as** reciben el nombre de relativos posesivos, por la capacidad de indicar- como hemos visto- una pertenencia o propiedad.

En general los pronombres relativos, para que estén bien usados deben tener su antecedente lo más cerca posible del pronombre. Mientras más se aleje el pronombre de su antecedente, la oración se vuelve defectuosa, y finalmente no sirve, porque se produce una fuerte anfibología (doble sentido). Por ejemplo:

Encontré el libro en el armario que había perdido. (Aquí el pronombre “que” está cerca del sustantivo “armario”, pero el antecedente es “libro”. Hay anfibología porque no se sabe si el perdido es el libro o el armario)

Un ejemplo más extremo:

El chofer del bus comprado por el banco que tiene licencia... (Si el antecedente es “chofer”, resulta que el pronombre está muy lejos y la oración generará otro sentido, o será, simplemente, incorrecta)

8.9. Autoevaluación

8.9.1 En la siguiente lista hay 12 sustantivos: *buque, sofá, espada, zapato, mujer, escuela, policía, lobo, pez, hombre, cama, patín*. Le pedimos formar sintagmas donde el segundo elemento funcione como adjetivo:

- | | |
|---------|---------|
| 1-..... | 2-..... |
| 3-..... | 4-..... |
| 5-..... | 6-..... |

8.9.2 Le pedimos derivar un sustantivo a partir de los siguientes adjetivos:

- 1-Liso >.....
- 2-escaso >.....
- 3-Agrio >.....
- 4-lóbrego >.....
- 5-Pérfido >.....
- 6-violento >.....

8.9.3 Le pedimos derivar un adjetivo de cada uno de los sustantivos:

- 1-Campo >.....
- 2-mente >.....

- 3-Sol >.....
- 4-año >.....
- 5-Vida >.....
- 6-aire >.....
- 7-Cuerpo >.....
- 8-tierra >.....
- 9-Cielo >.....
- 10-oro >.....

8.9.4 Le pedimos señalar si son correctas o incorrectas las siguientes oraciones donde se han usado pronombres relativos. Previamente hay que señalar los pronombres, su antecedente y consecuente (de tenerlo).

1-Vendemos telas para mujeres que tienen forro de caucho.
(.....)

2-Las plantas del jardín, que estaban en macetas, son muy hermosas. (.....)

3-Mi mamá tiene un libro cuyas pastas son de cartón.
(.....)

4-Ese es el cuaderno cuyo propietario no está aquí.
(.....)

5-Ella cogió un marcador cuya amiga lo botó.
(.....)

6-El médico cuyo auto está dañado, fue al taller.
(.....)

Novena unidad

La señora palideció y un par de pucheros brotaron de unos labios finos y delicados. No sé si iba devolver grosería por grosería, pero más bien optó por la amabilidad. –Mi buena señora, -dijo-, si yo quisiera robarle, hubiese hecho algo distinto. La he molestado porque creí que una mujer como usted hubiese sido un poquito más perceptiva y generosa ante una desgracia ajena. Además, no le estoy pidiendo una dádiva, le estoy dejando en prenda este bastón que era de mi abuelo y que posiblemente costará diez veces más de lo que estoy pidiendo. (Luis Aguilar Monsalve, 2018, *Un ovillo entre la nieve*)

9. El verbo y el adverbio

9.1. El verbo

9.1.1 ¿Qué es un verbo?

El verbo es la parte más importante de una oración (siempre que esta tenga un verbo, porque, de hecho hay oraciones unimembres que no lo llevan). El verbo es la palabra que organiza a las demás palabras. En términos metafóricos es como el director teatral, el que asigna las funciones que serán representadas por las otras palabras.

Dicho de otro modo: si una palabra es sujeto de una oración, es porque el verbo le ha señalado esa función. Ejemplo:

El niño juega con el perro. (Sujeto: *el niño*)

El mismo sintagma podría funcionar de otra manera. Por ejemplo:

Viaja con el niño. (C. C. compañía: *con el niño*)

En lo puramente formal el verbo es una palabra que se caracteriza por tener accidentes, es decir, modificaciones de forma, con la finalidad de patentizar diferencias de significado. Por ejemplo: ¿qué diferencia encontramos entre *pensábamos* y *pensamos*?

Lo que se puede observar, claramente, es que la primera palabra tiene una sílaba más (-ba-); esto en lo referente a la escritura. En el campo del significado la diferencia es que la primera acción remite a un pasado, mientras que la segunda habla de un presente. En otras palabras: la diferencia es de tiempo. Y un verbo, lo primero que hace es mostrarnos un tiempo. Es más, sin tiempo no hay verbo.

9.2. Los accidentes del verbo.

Las modificaciones (accidentes) del verbo son: tiempo, modo y número y persona. Y todos ellos se manifiestan mediante monemas. (Cfr. 2.1.1)

El tiempo. Es el primero y principal accidente del verbo. Si en el tiempo real y físico, el tiempo del mundo, solamente hay tres dimensiones (presente, pasado y futuro), en el tiempo gramatical la situación es muchísimo más rica. Aunque siempre habrá los tres

tiempos; pero el verbo español tiene capacidad para expresar y diferenciar un tiempo pasado cercano de uno lejano. Un tiempo visto como algo terminado o como algo cuyo fin no nos interesa. Puede expresar hipótesis sobre hechos del pasado o del futuro. Puede señalar seguridad o posibilidad.

Además, en lo tocante a la construcción, puede presentarse bajo la forma de tiempos simples (los formados por una sola palabra, como *cantaré*) o tiempos compuestos, (formados por dos palabras, la primera un auxiliar y la segunda un participio, como *hemos salido*).

Estos son los tiempos del verbo español:

| Tiempos simples | Tiempos compuestos |
|---------------------------|----------------------------------|
| Presente | pretérito perfecto |
| Pretérito imperfecto | pretérito pluscuamperfecto |
| Pretérito perfecto simple | pretérito anterior |
| Futuro imperfecto | futuro perfecto |
| Condicional simple | condicional compuesto o perfecto |

En el modo subjuntivo se repiten los tiempos, con la excepción de los condicionales, aunque, a cambio de ello, el subjuntivo tiene dos formas para los pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto.

En el caso del imperativo, solo hay el presente, sin embargo, hay que reconocer que si bien la forma es de presente, la significación del mandato suele implicar, con frecuencia, una noción de futuro.

El modo. La palabra “modo” significa forma o manera. El modo verbal es la manera como es vista la acción verbal por parte del sujeto que la enuncia. Si esa acción es vista como algo seguro o real, usará el modo indicativo. Si la ve como algo inseguro o irreal, solamente probable o deseada, entonces tendremos el modo subjuntivo. Y, por último, si la ve como una orden o mandato, tendremos el modo imperativo. Además hay también un aditamento que podemos agregar a estos elementos y es que el modo indicativo suele ser un modo subordinante, y el modo subjuntivo, un modo subordinado y dependiente. Ejemplos:

Mañana traeré mis libros. (Modo indicativo: algo seguro)

¡Cállate! (Modo imperativo: orden)

No creen que haya llovido tanto. (*Creen* = indicativo. *Haya llovido* = subjuntivo y subordinado)

Ayer salí con retraso del trabajo. (Indicativo: seguro y real)

Ojalá hubiera más trabajo en el país. (Subjuntivo: deseo)

¡Ven de inmediato! (Imperativo: orden)

El número y la persona. El verbo tiene también la capacidad de señalar un sujeto, bien sea en singular o bien en plural (número) y también si se trata de un *yo*, un *tú* o un *él-ella* (persona). Las personas son seis, distribuidas en dos grupos (singular y plural):

| Singular | Plural |
|----------|--------------|
| Yo | nosotros -as |
| Tú | vosotros-as |
| Él-ella | ellos-as |

El modo imperativo solo dispone de dos personas (una en singular, *tú*, y una en plural *vosotros*). La razón para esto es que este modo significa dar una orden, y las órdenes solo se las puede impartir a quienes nos escuchan, es decir, o bien la segunda en singular, o bien la segunda en plural.

El propio *yo* no puede ordenarse y menos, todavía a quien no nos oye (la tercera persona). Además a la persona a la que se trata con cortesía (*usted-ustedes*) tampoco se la puede ordenar. Se le podrá pedir de favor; pero no ordenar.

Además de esta lista hay que recordar que existen dos formas adicionales como son *usted* y *ustedes*. Con estas formas ocurre que son de segunda persona (en trato de cortesía), pero el verbo corresponde a una tercera persona. Por ejemplo: *tú caminas* debería pasar a *usted caminas*; pero no es así. Da *usted camina –ustedes caminan*.

La otra forma es *vos*., que, en realidad corresponde a la segunda persona del plural (apócope de *vosotros*), pero se la usa con valor de la segunda personal del singular. *Vos saludas* y no *vos saludáis*. El uso de *vos* es conocido como *voseo*, hecho lingüístico muy popular en América Latina, y también, naturalmente, en el Ecuador.

La voz. Existe también un cuarto accidente que es la voz. Ciertamente no se trata de una categoría morfológica (pues no se presenta a través de monemas) sino que se trata de una variación de tipo

sintáctico, es decir, de construcción. Todo esto significa que para pasar de una forma activa no se usa un monema sino se cambia de construcción a la oración. (Cfr. 4.4.2) Ejemplo:

Ellos amonestaron al empleado. (Voz activa)

El empleado fue amonestado por ellos. (Voz pasiva)

Todas estas formas permiten que el verbo sea conjugado.

9.3. ¿Qué es conjugar un verbo?

Es combinar una raíz verbal con todos los tiempos, con todos los modos y con todos los números y personas del español. Sin embargo, hay que reconocer que existen varios verbos que no pueden ser conjugados completamente. Unos se conjugan en partes. Por ejemplo, el infinitivo *haber* solo puede ser usado en la tercera persona porque se trata de un verbo impersonal (Cfr.3.2). Lo mismo ocurre con verbos como *acontecer*, *suced*, *nevar*, *llover*, etc. Es imposible decir: *yo sucedo*, *tú sucedes*, *ellos llueven*, *nosotros granizamos*, etc.

Para poder usar satisfactoriamente el verbo español es necesario tener en la mente la conjugación de los tres verbos modelos, modelos por su terminación: en *-ar*, *-er*, *-ir*.

Amar

| | |
|---|---|
| a) Formas no personales: | |
| Simples: | Compuestas: |
| Infinitivo: <i>amar</i> | <i>haber amado</i> |
| Gerundio: <i>amando</i> | <i>habiendo amado</i> |
| Participio: <i>amado</i> | |
| b) Formas personales: | |
| Modo indicativo | |
| Tiempos simples: | Tiempos compuestos: |
| Presente | Pretérito perfecto |
| (Frase guía: <i>cada día...</i>) | (Frase guía: <i>este día... varias veces</i>) |
| Amo | he amado |
| Amas | has amado |
| Ama | ha amado |
| Amamos | hemos amado |
| Amáis | habéis amado |
| Aman | han amado |
| Pretérito imperfecto | Pretérito pluscuamperfecto |
| (Frase guía: <i>con frecuencia...</i>) | (Frase guía: <i>cuando llegaste ya...</i>) |
| Amaba | había amado |
| Amabas | habías amado |
| Amaba | había amado |
| Amábamos | habíamos amado |
| Amabais | habíais amado |
| Amaban | habían amado |
| Pretérito perfecto simple | Pretérito anterior |
| (Frase guía: <i>una sola vez...</i>) | (Frase guía: <i>quedé contento después que...</i>) |
| Amé | hube amado |
| Amaste | hubiste amado |

| | |
|--|--|
| Amó Amamos Amasteis Amaron | hubo amado hubimos amado hubisteis amado hubieron amado |
| Futuro imperfecto o simple (Frase guía: <i>mañana...</i>) | Futuro perfecto (Frase guía: <i>para cuando llegues ya...</i>) |
| Amaré Amarás Amará Amaremos Amaréis Amarán | habré amado habrás amado habrá amado habremos amado habréis amado habrán amado |
| Condicional simple (Frase guía: <i>si pudiera...</i>) | Condicional compuesto o perfecto (Frase guía: <i>si hubiera querido...</i>) |
| Amaría Amarías Amaría Amaríamos Amaríais Amarían | habría amado habrías amado habría amado habríamos amado habrías amado habrían amado |
| Modo subjuntivo | |
| Presente (Frase guía: <i>quieren que yo...</i>) | Pretérito perfecto (Frase guía: <i>no creen que yo...</i>) |
| Ame Ames Ame Amemos Améis Amen | haya amado hayas amado haya amado hayamos amado hayáis amado hayan amado |

| | |
|---|---|
| <p>Pretérito imperfecto (Frase guía: <i>fuera bueno que...</i>)</p> <p>Amase o amara Amases o amaras Amase o amara Amásemos o amáramos Amaseis o amarais Amasen o amaran</p> | <p>Pretérito pluscuamperfecto (Frase guía: <i>aunque...habría pasado eso</i>)</p> <p>hubiese o hubiera amado hubieses o hubieras amado hubiese o hubiera amado hubiésemos o hubiéramos amado hubieseis o hubierais amado hubiesen o hubieran amado</p> |
| <p>Futuro imperfecto (Frase guía: <i>aun cuando...</i>)</p> <p>Amare Amares Amare Amáremos Amareis Amaren</p> | <p>Futuro perfecto (Frase guía: <i>cuando...</i>)</p> <p>hubiere amado hubieres amado hubiere amado hubiéremos amado hubiereis amado hubieren amado</p> |
| <p>Modo imperativo</p> | |
| <p>Presente (Palabra guía: <i>...siempre</i>)</p> <p>Ama Amad</p> | |

Temer

| | |
|--|---|
| <p>a) Formas no personales:</p> | |
| <p>Simples:</p> <p>Infinitivo: <i>temer</i> Gerundio: <i>temiendo</i> Participio: <i>temido</i></p> | <p>Compuestas:</p> <p><i>haber temido</i> <i>habiendo temido</i></p> |

| b) Formas personales: | |
|--|--|
| Modo indicativo | |
| <p>Tiempos simples:</p> <p style="text-align: center;">Presente</p> <p>(Frase guía: <i>cada día...</i>)</p> <p>Temo</p> <p>Temes</p> <p>Teme</p> <p>Tememos</p> <p>Teméis</p> <p>Temen</p> | <p>Tiempos compuestos:</p> <p style="text-align: center;">Pretérito perfecto</p> <p>(Frase guía: <i>este día... varias veces</i>)</p> <p>he temido</p> <p>has temido</p> <p>ha temido</p> <p>hemos temido</p> <p>habéis temido</p> <p>han temido</p> |
| <p style="text-align: center;">Pretérito imperfecto</p> <p>(Frase guía: <i>con frecuencia...</i>)</p> <p>Temía</p> <p>Temías</p> <p>Temía</p> <p>Temíamos</p> <p>Temíais</p> <p>Temían</p> | <p style="text-align: center;">Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>(Frase guía: <i>cuando llegaste ya...</i>)</p> <p>había temido</p> <p>habías temido</p> <p>había temido</p> <p>habíamos temido</p> <p>habíais temido</p> <p>habían temido</p> |
| <p style="text-align: center;">Pretérito perfecto simple</p> <p>(Frase guía: <i>una sola vez...</i>)</p> <p>Temí</p> <p>Temiste</p> <p>Temió</p> <p>Temimos</p> <p>Temisteis</p> <p>Temieron</p> | <p style="text-align: center;">Pretérito anterior</p> <p>(Frase guía: <i>quedé contento después que...</i>)</p> <p>hube temido</p> <p>hubiste temido</p> <p>hubo temido</p> <p>hubimos temido</p> <p>hubisteis temido</p> <p>hubieron temido</p> |

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Futuro imperfecto o simple</p> <p>(Frase guía: <i>mañana...</i>)</p> <p>Temeré</p> <p>Temerás</p> <p>Temerá</p> <p>Temeremos</p> <p>Temeréis</p> <p>Temerán</p> | <p style="text-align: center;">Futuro perfecto</p> <p>(Frase guía: <i>para cuando llegues ya...</i>)</p> <p>habré temido</p> <p>habrás temido</p> <p>habrá temido</p> <p>habremos temido</p> <p>habréis temido</p> <p>habrán temido</p> |
| <p style="text-align: center;">Condicional simple</p> <p>(Frase guía: <i>si pudiera...</i>)</p> <p>Temería</p> <p>Temerías</p> <p>Temería</p> <p>Temeríamos</p> <p>Temeríais</p> <p>Temerían</p> | <p style="text-align: center;">Condicional compuesto o perfecto</p> <p>(Frase guía: <i>si hubiera querido...</i>)</p> <p>habría temido</p> <p>habrías temido</p> <p>habría temido</p> <p>habríamos temido</p> <p>habríais temido</p> <p>habrían temido</p> |
| Modo subjuntivo | |
| <p style="text-align: center;">Presente</p> <p>(Frase guía: <i>quieren que yo...</i>)</p> <p>Tema</p> <p>Temas</p> <p>Tema</p> <p>Temamos</p> <p>Temáis</p> <p>Teman</p> | <p style="text-align: center;">Pretérito perfecto</p> <p>(Frase guía: <i>no creen que yo...</i>)</p> <p>haya temido</p> <p>hayas temido</p> <p>haya temido</p> <p>hayamos temido</p> <p>hayáis temido</p> <p>hayan temido</p> |
| <p style="text-align: center;">Pretérito imperfecto</p> <p>(Frase guía: <i>fuera bueno que...</i>)</p> <p>Temiese o temiera</p> <p>Temieses o temieras</p> | <p style="text-align: center;">Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>(Frase guía: <i>aunque...habría pasado eso</i>)</p> <p>hubiese o hubiera temido</p> <p>hubieses o hubieras temido</p> |

| | |
|--|--|
| Temiese o temiera Temiésemos o temiéramos Temieseis o temierais Temiesen o temieran | hubiese o hubiera temido hubiésemos o hubiéramos temido hubieseis o hubierais temido hubiesen o hubieran temido |
| Futuro imperfecto (Frase guía: <i>aun cuando...</i>) | Futuro perfecto (Frase guía: <i>cuando...</i>) |
| Temiere Temieres Temiere Temiéremos Temiereis Temieren | hubiere temido hubieres temido hubiere temido hubiéremos temido hubiereis temido hubieren temido |
| Modo imperativo | |
| Presente (Palabra guía: <i>...siempre</i>) Teme Temed | |

Partir:

| | |
|---|---|
| a) Formas no personales: | |
| Simples: | Compuestas: |
| Infinitivo: <i>partir</i> Gerundio: <i>partiendo</i> Participio: <i>partido</i> | <i>haber partido</i> <i>habiendo partido</i> |

| b) Formas personales: | |
|--|---|
| Modo indicativo | |
| <p>Tiempos simples:</p> <p style="text-align: center;">Presente</p> <p>(Frase guía: <i>cada día...</i>)</p> <p>Parto Partes Parte Partimos Partís Parten</p> | <p>Tiempos compuestos:</p> <p style="text-align: center;">Pretérito perfecto</p> <p>(Frase guía: <i>este día... varias veces</i>)</p> <p>he partido has partido ha partido hemos partido habéis partido han partido</p> |
| <p style="text-align: center;">Pretérito imperfecto</p> <p>(Frase guía: <i>con frecuencia...</i>)</p> <p>Partía Partías Partía Partíamos Partíais Partían</p> | <p style="text-align: center;">Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>(Frase guía: <i>cuando llegaste ya...</i>)</p> <p>había partido habías partido había partido habíamos partido habíais partido habían partido</p> |
| <p style="text-align: center;">Pretérito perfecto simple</p> <p>(Frase guía: <i>una sola vez...</i>)</p> <p>Partí Partiste Partió Partimos Partisteis Partieron</p> | <p style="text-align: center;">Pretérito anterior</p> <p>(Frase guía: <i>quedé contento después que...</i>)</p> <p>hube partido hubiste partido hubo partido hubimos partido hubisteis partido hubieron partido</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Futuro imperfecto o simple (Frase guía: <i>mañana...</i>)</p> <p>Partiré Partirás Partirá Partiremos Partiréis Partirán</p> | <p>Futuro perfecto (Frase guía: <i>para cuando llegues ya...</i>)</p> <p>habré partido habrás partido habrá partido habremos partido habréis partido habrán partido</p> |
| <p>Condicional simple (Frase guía: <i>si pudiera...</i>)</p> <p>Partiría Partirías Partiría Partiríamos Partirías Partirían</p> | <p>Condicional compuesto o perfecto (Frase guía: <i>si hubiera querido...</i>)</p> <p>habría partido habrías partido habría partido habríamos partido habrías partido habrían partido</p> |
| <p>Modo subjuntivo</p> | |
| <p>Presente (Frase guía: <i>quieren que yo...</i>)</p> <p>Parta Partas Parta Partamos Partáis Partan</p> | <p>Pretérito perfecto (Frase guía: <i>no creen que yo...</i>)</p> <p>haya partido hayas partido haya partido hayamos partido hayáis partido hayan partido</p> |
| <p>Pretérito imperfecto (Frase guía: <i>fuera bueno que...</i>)</p> <p>Partiese o partiera Partieses o partieras</p> | <p>Pretérito pluscuamperfecto (Frase guía: <i>aunque...habría pasado eso</i>)</p> <p>hubiese o hubiera partido hubieses o hubieras partido</p> |

| | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| Partiese o partiera | hubiese o hubiera partido |
| Partiésemos o partiéramos | hubiésemos o hubiéramos partido |
| Partieseis o partierais | hubieseis o hubierais partido |
| Partiesen o partieran | hubiesen o hubieran partido |
| Futuro imperfecto | Futuro perfecto |
| (Frase guía: <i>aun cuando...</i>) | (Frase guía: <i>cuando...</i>) |
| Partiere | hubiere partido |
| Partieres | hubieres partido |
| Partiere | hubiere partido |
| Partiéremos | hubiéremos partido |
| Partiereis | hubiereis partido |
| Partieren | hubieren partido |
| Modo imperativo | |
| Presente | |
| (Palabra guía: ... <i>siempre</i>) | |
| Parte | |
| Partid | |

La gran mayoría de verbos sigue estas tres conjugaciones y solamente unos pocos se apartan, en alguna medida. Estos que no siguen los modelos son los verbos irregulares.

Hay irregularidades de varias clases, desde la simple modificación gráfemica (es decir, en la escritura) para mantener el sonido. Por ejemplo: **brincar – brinqué; cazar –cacemos; coger – cojan**. Otros cambios son los que proceden de una diptongación, como: **tener –tienes; poder –puedes**; o el cierre vocálico, como **pedir – pido**. Están los pretéritos fuertes, que son aquellos cuya raíz lleva

acentuación, en oposición a los regulares que llevan la acentuación en la desinencia verbal. Por ejemplo: **canté** (acentúa la última sílaba)- **dije** (la acentuación está en la primera sílaba). Como estos verbos están *deduje, conduje, mantuve, estuve, anduve*, etc. Y, por último están los verbos que pueden cambiar radicalmente, hasta de raíz, como **somos – fuisteis; iban – vamos**, etc.

Este tema de la irregularidad solamente lo hacemos presente, pero no será tratado.

Una última cuestión referente a los tiempos verbales. Hemos visto que hay dos clases de tiempos, que son los perfectos y los imperfectos. Estas designaciones aluden a la capacidad que tienen los verbos de señalar si una acción es vista como terminada (perfecta) o si no nos interesa expresar si se señala o no la terminación (imperfecta).

9.4. La pragmática del verbo español.

La pragmática, dentro de la lingüística, estudia y describe el uso que los hablantes hacen de la lengua. Las formas temporales del verbo español son varias, como hemos visto. Pasemos ahora a echar una breve ojeada a alguno de estos usos, en el caso del modo indicativo:

9.4.1 Presente del modo indicativo.

El significado de este tiempo es que expresa la coincidencia de la enunciación con el acto designado por verbo. Ejemplo: *Ahora estamos en Cuenca.*

Este tiempo puede ser usado de diferentes maneras, y todas correctas, naturalmente:

9.4.1.1 Para enunciar juicios intemporales. Ejemplo: *El triángulo tiene tres lados.*

9.4.1.2 Puede servir para enunciar actos de costumbre, que pueden estar o no ocurriendo en este momento. Ejemplo: *Se levanta a las seis todos los días.*

9.4.1.3 Se lo puede usar en el llamado presente histórico, que es una forma que intenta acercar al momento actual, los hechos del pasado. Ejemplo: *Alfaro hace la revolución liberal a fines del siglo XIX.*

9.4.1.4 Este tiempo también puede ser usado para señalar acciones futuras sobre las que tenemos absoluta seguridad. Ejemplo: *Este tema lo tratamos mañana.*

9.4.1.5 Puede ser usado como una forma de orden o mandato. Ejemplo: *Te vas al mercado y me compras una piña.*

9.4.2 Pretérito perfecto.

Este tiempo señala una acción pasada y perfecta; sin embargo de ser pasado, está todavía en una relación muy cercana con el presente.

9.4.2.1 Puede ser usado para indicar acciones pasadas cuyas consecuencias se prolongan hasta el presente, que, como tal, todavía no está terminado. Ejemplo: *Este año ha hecho mucho frío.* (El año todavía no se ha terminado)

9.4.2.2 Se lo usa cuando hay un reconocimiento de carácter sorpresivo sobre un hecho pasado. Ejemplo: *La secretaria ha sido la culpable del desfalco.*

9.4.2.3 Se lo usa para indicar hechos de los cuales no hemos sido testigos. Por ejemplo: *La selección ha empatado.* (Esto se dice cuando no hemos mirado el partido, y nos enteramos por otra persona)

9.4.2.4 Puede ser usado dentro de un futuro, siempre que a este pretérito se lo considere como un pasado condicionado dentro de ese futuro. Ejemplo: *El próximo año iremos de viaje, si es que las condiciones económicas han mejorado.* Como se ve, este futuro es una condición de un pasado –la del año próximo- que también está en el futuro.

9.4.3 Pretérito imperfecto.

Este tiempo señala una acción pasada cuyo fin ni principio no nos interesan (por eso es imperfecto), por tanto, solo se atiende a la duración de la acción en lo pasado.

9.4.3.1 Por su carácter durativo e ilimitado es el tiempo favorito para el inicio de ciertas narraciones. Ejemplo: *Había una vez una niña...*

9.4.3.2 Por su carácter de imperfecto suele señalar costumbre. Ejemplo: *Se reía sin motivo.*

9.4.3.3 Puede ser usado para señalar como un tiempo de conato, es decir, una acción que no llegó a terminar o concretarse. Ejemplo: *Esta mañana salía de casa cuando sonó el teléfono.*

9.4.3.4 Se lo usa también en el llamado “imperfecto de cortesía”; su sentido es presente, pero se lo suaviza poniéndolo en el pasado. Ejemplo: *Quería pedirle un favor.*

9.4.3.5 Se lo usa para señalar una acción pasada; pero interrumpida. Ejemplo: *En el bus accidentado viajaban 35 personas.* (El viaje no terminó.)

9.4.3.6 Se lo usa para señalar el reconocimiento presente de un hecho pasado e ignorado. Ejemplo: *No conocía esta revista.* (Ahora ya la conozco).

9.4.4 Pretérito perfecto simple.

Este tiempo señala una acción absoluta y perfecta. Por esta razón este tiempo contrasta con el pretérito imperfecto. El perfecto simple sí señala el límite de la acción.

9.4.4.1 Este tiempo puede servir para expresar una acción que todavía no comienza; pero se la considera como algo ya hecho, aunque su real contexto sea el presente. Ejemplo: *Bueno, nos fuimos*. (Aunque, en realidad todavía no hemos comenzado a marcharnos)

9.4.4.2 Sirve para expresar un cambio de opinión respecto de alguna cosa. Ejemplo: *Pensé que ya estabas sano*.

9.4.5 Futuro imperfecto.

Este tiempo expresa una acción próxima y absoluta, es decir, no dependiente de otro tiempo verbal.

9.4.5.1 Puede ser usado como una especie de imperativo, para dar órdenes. Ejemplo: *Honrarás padre y madre*.

“-*Callarás –gritó Rosa-, callarás, que a él nada le importa mi persona*”. (Moscoso Vega, 1969, p. 35)

9.4.5.2 Se lo usa para expresar una situación de desconocimiento presente de algo. Ejemplo: *¿Qué estarán haciendo aquí a lado?*

9.4.5.3 Se lo puede usar en lugar del presente. Ejemplo: *Disculparás que haya venido sin avisarte*.

9.4.5.4 Se lo usa también como una forma concesiva referida a un presente real. Ejemplo: *Nuestra universidad será pequeña, pero es muy linda*.

9.4.5.5 Se lo puede usar como una especie de futuro de probabilidad, y además, como pregunta. Ejemplo: ¿Habrá todavía truchas en el río?

9.4.5.6 Sirve también para expresar sorpresa y desconocimiento. Ejemplo: ¿Por qué cantarán así los cuencanos?

9.4.5.7 Se lo usa como un medio de amenaza. Ejemplo: Si me sigues molestando, verás.

9.4.6 El condicional simple.

Este tiempo plantea que se debe cumplir una condición para que la acción del verbo se realice, efectivamente.

9.4.6.1 Se lo usa para presentar una situación de desconocimiento sobre el pasado. Ejemplo: ¿Qué pasaría aquí?

9.4.6.2. Sirve para señalar un futuro, pero visto desde lo pasado. Ejemplo: Aseguraron que vendría temprano.

9.5. Las formas no personales del verbo

Ya hemos visto, al inicio de cada modelo de conjugación, cómo un verbo puede presentarse con formas no personales, es decir, elementos que no tienen dentro del cuerpo de la palabra ninguna señal de una persona o de un número. Estas formas son el infinitivo, el gerundio y el participio. De los tres, el gerundio será estudiado con más detenimiento al final de esta unidad.

9.5.1 El infinitivo.

Esta forma recibe, acertadamente, el nombre de sustantivo verbal, y como sustantivo que es, puede llevar plural. Por ejemplo: **deber – deberes; pesar – pesares; cantar – cantares.**

Como sustantivo que es, puede desempeñar perfectamente casi todas las funciones que un sustantivo. Estas son: sujeto, C.D., C. circunstancial y atributo. Por ejemplo:

Mi preguntar le causa disgusto. (Sujeto: *mi preguntar*)

Queremos reclamar. (C.D.: *reclamar*)

Habla sin pensar en lo que dice. (C. circunstancial de modo: *sin pensar en lo que dice*)

Nuestra vida es un largo caminar. (Atributo: *un largo caminar*)

9.5.2 El participio.

Los participios en español son derivados verbales que se clasifican en dos grupos. Los participios regulares y los participios irregulares.

Los participios regulares son los que llevan los sufijos **–ado, –ido**. Por ejemplo: **llorado, cumplido**. Los participios irregulares, en cambio, tienen otras terminaciones como: **–to, –cho, –so**. Ejemplos: de **romper –roto**; de **escribir –escrito**; de **hacer –hecho**; de **decir –dicho**; de **prender –preso**; de **imprimir –impreso**.

Junto a los participios irregulares se encuentran también en la lengua, simultáneamente, las formas regulares, es decir, junto a **preso** está **prendido**; junto a **impreso**, **imprimido**; junto a **confeso**, **confesado**, junto a **elegido**, **electo**. En estos casos la forma regular sirve para la conjugación de los tiempos compuestos, y la forma irregular se independiza como adjetivo.

En cuanto a la función del participio, ya lo hemos dicho. Primeramente puede funcionar como componente de la conjugación de los tiempos compuestos: **he saltado**, **han venido**, **hubieran reconocido**, etc.

En segundo lugar pueden funcionar perfectamente como adjetivos, y, por tanto, juntarse con los sustantivos en calidad de modificadores directos de cualquier núcleo. En este caso el participio se vuelve un adjetivo con las terminaciones de género y número correspondientes. Ejemplos:

Las casas pintadas son atractivas. (Modificador directo: *pintadas*)

El hombre herido fue llevado al hospital. (Modificador directo: *herido*)

También pueden funcionar como atributos (Cfr. 6.2). Ejemplo:

Las casas nuevas están pintadas. (Atributo: *pintadas*)

9.5.3 El gerundio.

Los gerundios son los derivados verbales terminados en los sufijos *-ando*; *-iendo*; *-endo*, como *caminando*, *lloviendo*, *riñendo*.

El gerundio es la palabra que ofrece mayores dificultades de uso en la lengua española. Es por eso que mucha gente, cuando está consciente de esto, prefiere no usarlo. Pero para poder guiarnos en esta situación podemos tener presentes las siguientes consideraciones.

Por la complejidad y la frecuencia de los malos usos, comencemos viendo, precisamente los usos incorrectos, que son tan generales.

9.5.3.1 Usos incorrectos del gerundio

9.5.3.1.1 El gerundio nunca puede funcionar como adjetivo, es decir, no puede modificar a un sustantivo. La prensa dice: *Columnas de padres de familia esperando la vacuna para sus niños*. El gerundio es “esperando” y parece funcionar como adjetivo de “padres de familia”. Este es un uso incorrecto y debe evitárselo. La solución es hacerle verbo al gerundio, así: *Columnas de padres de familia esperan la vacuna para sus niños*.

Otros ejemplos anómalos: *Mujeres lavando en el río*. *Un grupo de turistas paseando por el malecón*. *Hombres trabajando*.

9.5.3.1.2 Es incorrecto cuando el gerundio señala una acción incompatible con la del verbo principal. Ejemplo: *Duerme despertándose a ratos*.

9.5.3.1.3 El gerundio es incorrecto cuando señala una acción que es posterior a la del verbo. Por ejemplo: *Se bañó secándose de prisa.*

9.5.3.1.4 Tampoco es correcto cuando el gerundio expresa una acción que viene como consecuencia de la del verbo principal. *Nació el primogénito estando sus padres muy contentos.*

9.5.3.2 Usos correctos uso del gerundio

9.5.3.2.1. Gerundio de tipo modal. El gerundio expresa una forma de la acción verbal. Esto quiere decir que funciona como C.C. de modo. Ejemplo: *Se pasa el día durmiendo.*

9.5.3.2.2 Gerundio de acción durativa. Sirve para señalar una acción que dura largo tiempo. Ejemplo: *Estoy escribiendo una novela.*

9.5.3.2.3 Gerundio de acción inmediatamente anterior a la del verbo principal. Ejemplo: *Abriendo la ventana se dejó acariciar por el viento del verano.*

9.5.3.2.4 Gerundio de tipo temporal. Este gerundio sirve para expresar la coincidencia de la acción con la del verbo principal. Ejemplo: *Estando en la calle oímos la sirena de la ambulancia.*

9.5.3.2.5 Gerundio de tipo condicional. Expresa una condición que se cumple un poco antes de la del verbo principal. Ejemplo: *Habiendo llegado la orden nos pusimos en marcha.*

9.5.3.2.6 Gerundio de tipo causal. Sirve para expresar la razón por la cual ocurre la acción del verbo principal. Ejemplo: *Conociendo a tu padre, mejor te acompaño.*

9.5.3.2.7 Gerundio de tipo explicativo. Sirve para explicar la acción y por eso se parece al gerundio de tipo causal. La diferencia es que suele llevar comas. Ejemplo: *El inspector, viendo que no había electricidad, tocó la campanilla.*

A parte de todo esto hay que señalar que el gerundio en contadísimas ocasiones puede funcionar como sustantivo; pero en tal caso ha dejado de ser gerundio y ya es sustantivo. Ejemplo: *El educando asiste a clase diariamente.*

9.5.4 El adverbio.

Lo que el adjetivo es al sustantivo, es el adverbio al verbo. En otras palabras, el adverbio es el modificador natural y directo de un verbo. Ejemplos:

Trabajan aquí y allá duermen. (*Aquí* y *allá* son adverbios de lugar.)

Los adverbios en español se pueden clasificar según su significado. Así, tenemos adverbios de lugar: *aquí, allá*, etc.

Adverbios de tiempo: *hoy, mañana, ahora, nunca, jamás*, etc.

Adverbios de cantidad: *poco, mucho, bastante*, etc.

Adverbios de modo: *así, bien, mal, apenas, adrede*.

Adverbios de negación: *no, ni*.

Adverbios de afirmación: *sí, claro, por supuesto, etc.*

Adverbios de duda: *quizá, quizás, ojalá, talvez, etc.*

Si un adverbio pasa a funcionar dentro de una oración, se convertirá en C. C. de lo mismo que es el adverbio. Así: la palabra “*hoy*” es adverbio de tiempo y en la oración es C.C. de tiempo.

Ejemplo:

Hoy no habrá servicio de buses.

Como los adverbios no son muchos, esta deficiencia, la lengua la suple perfectamente con un mecanismo especial: convertir a los adjetivos en adverbios y para esto se vale de la composición. Junta un adjetivo con el sustantivo *mente*. Así: *triste* (adjetivo) y *mente* (sustantivo).

La niña lloraba tristemente. (C.C. modo, *tristemente*)

Recalamos que se trata de una composición de dos partes. No es una derivación. En español no hay el sufijo *-mente*. Este sustantivo significa *con intención de, con ánimo de, con tendencia a*. Así, “*tristemente*” viene a ser, realmente “*con intención triste o con ánimo triste*”.

El adverbio puede funcionar también como modificador de un adjetivo, a veces como intensificador de la cualidad. Por ejemplo: *Muy fuerte, demasiado fresco, extraordinariamente limpio, totalmente cerrado, poco diligente, etc.*

En términos de lengua coloquial se suele usar el adverbio “bien” como intensificador de la cualidad de los adjetivos; sin embargo no es un uso recomendable. Ejemplo:

Era bien simpática. Mejor: Era muy simpática.

Este es un mercado bien barato. Mejor: Este mercado es muy barato.

9.6. Autoevaluación

9.6.1 Le pedimos conjugar el infinitivo *saltar* en los siguientes tiempos:

Condicional compuesto, pretérito perfecto de subjuntivo y pretérito perfecto simple.

9.6.2 En lo que sigue tenemos varios fragmentos donde aparecen gerundios. Le pedimos señalar cuáles son correctos y cuáles, incorrectos. Los que sean incorrectos deberán ser modificados, por reescritura, para que sean aceptables.

9.6.2.1 La aplicación de esta herramienta permitirá al profesional desempeñarse eficientemente en el entorno laboral, profesional y personal, brindándole una ventaja competitiva ante las nuevas demandas del mercado actual. (Tesis de Ingeniería en Mercadotecnia)

.....
.....
.....

9.6.2.2 Tú, no solamente anhelas conocer la naturaleza de Dios, sino que la has conocido; y conociéndola ¿Cuán triste desengaño has debido llevar!, pues le viste menguado, egoísta, rencoroso. (Montalvo, *Siete tratados*, 222)

.....

.....

.....

9.6.2.3 No soy la Sibila de Cumas que va guiando por el averno al pío Eneas. (Montalvo, *Siete tratados*, 222)

.....

.....

.....

9.6.2.4 -Déjame, carajo- respondió el chulla Romero apartando a la mujer con un gesto de asco poco común en él. (Icaza, *El chulla Romero y Flores*, 79).

.....

.....

.....

9.6.2.5 –Mis buenos certificados- informó en alta voz, sin que le pregunten, un hombre seco, de gafas, exhibiendo un rollo de cartulinas que llevaba en su diestra. (Icaza, *El chulla Romero y Flores*, 79).

.....

.....

.....

9.6.2.6 En 2015 el Municipio de Cuenca presenta a la agencia Nacional de tránsito el Plan de Movilidad y Espacios Públicos en el cual se invierte la pirámide de la movilidad priorizando al peatón y colocando al automóvil como el modo de menor jerarquía. (Tesis de doctorado).

.....
.....
.....

9.6.2.7 Esto conduce en algunos casos a la utilización del transporte informal, incrementándose de esta manera los valores familiares destinados para la movilización y reduciendo la demanda del transporte público formal. (Tesis de doctorado).

.....
.....
.....

9.6.2.8 Desorbitados los ojos, anhelosa la voz, moviendo la diestra como para subrayar una tragedia inminente, el muchacho informó, (Icaza, *El chulla Romero y Flores*, 106).

.....
.....
.....

9.6.2.9 Se firmó un convenio entre el INNFA y la Universidad del Azuay, cuyo objetivo es promover las prácticas profesionales de los estudiantes aportando en las áreas de atención que el INNFA cubre en esta zona (Revista *Coloquio*).

.....
.....
.....

9.6.2.10 Puede aprender a confeccionar todo tipo de prendas incluyendo las de alta costura. (TV).

.....
.....
.....

9.6.2.11 Al momento la captación se encuentra terminada faltando por hacerse solamente algunos arreglos menores. (Periódico).

.....
.....
.....

9.6.2.12 Se necesita personal para trabajar en ventas de electrodomésticos y muebles visitando en vehículo. Se ofrece el básico, comisiones y más beneficios. (Periódico).

.....
.....
.....

9.6.2.13 La posible causa del deceso es caída impactándose la cabeza. (Periódico).

.....
.....
.....

9.6.2.14 Mentol chino frotando alivia.

.....
.....
.....

9.6.2.15 En Putumayo cayó una granada hiriendo a tres personas. (Periódico).

.....
.....
.....

9.6.2.16 La C.C.C.C. y el banco Interamericano iniciarán el programa “Ética, Capital Social y Desarrollo en el Ecuador”, siendo una de las sedes la ciudad de Cuenca. (Periódico).

.....
.....
.....

9.6.2.17 Almacenes Chordeleg, apoyando al deporte.

.....
.....
.....

9.6.2.18 Centro Educativo “Renacer”, educando para el futuro.

.....
.....
.....

9.6.2.19 En consecuencia la elaboración de una propuesta de branding personal aplicando las herramientas del neuromarketing e imagen personal, ayudará al profesional a tener mayor éxito en el mundo laboral. (Tesis de Ingeniería en Mercadotecnia)

.....
.....
.....

9.6.2.20 Es como si alguien, viendo el Nilo desbordado, inundando todo el país con sus aguas fertilizantes y generadoras, no alabara con admiración a este río que hace nacer y crecer tantos frutos hermosos y benéficos, tan necesarios para la vida del hombre, sino que lo censurara al ver en él un cocodrilo nadando, un áspid reptando, unas moscas malignas. (Plutarco, 17).

.....
.....
.....

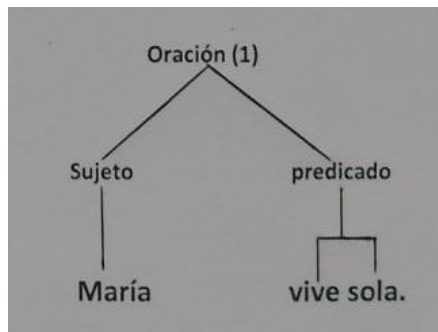
Apéndice 1

1. Respuestas a la autoevaluación

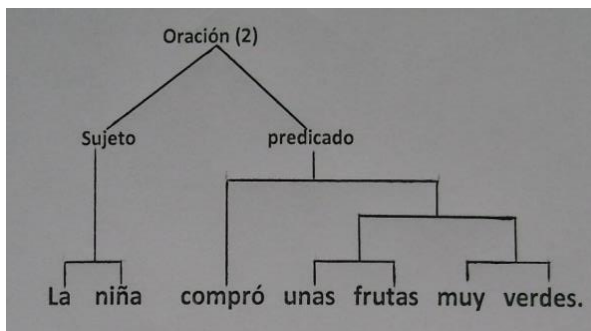
Primera unidad

1.8.1 Tratemos de establecer el diagrama de las relaciones sintagmáticas de estas pequeñas oraciones:

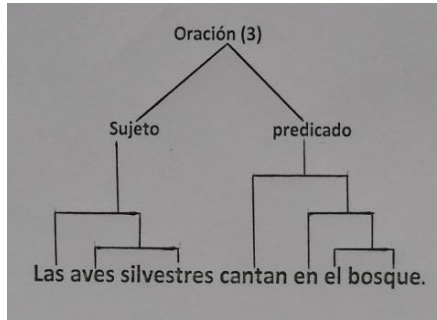
María vive sola.



La niña compró unas frutas muy verdes.



Las aves silvestres cantan en el bosque.



1.8.2 Le pedimos que, usando un diccionario de español, trate de descubrir el sonido del cual han nacido las siguientes palabras de base onomatopéyica:

Cuchichear: *cuch-cuch*

Traquetear; *trac-trac*

Cacarear: *cac-cac*

Musitar: *mus-mus*

Zurear: *zur-zur*

Croar: *croac-croac*

1.8.3 De la siguiente lista de palabras derive nuevos elementos con el sufijo –“ivo”.

De lesión: *lesivo*

de comprensión: *comprensivo*

De efecto: *efectivo*

de agresión: *agresivo*

De emoción: *emotivo*

de formación: *formativo*

1.8.4 Usando el prefijo –“a” trate de derivar verbos a partir de los siguientes adjetivos o sustantivos:

De calor: *acalorar*

de cobarde: *acobardar*

De liso: *alisar*

de manso: *amansar*

De decente: *adecentar*

de breve: *abreviar*

1.8.5 Usando el sufijo –“ismo”, que sirve para derivar palabras que designan un sistema de ideas o una doctrina o un pensamiento; en otros casos designa una afición o deporte, trate de obtener las derivaciones correspondientes:

De protestante: *protestantismo*

andino: *andinismo*

De Islam: *islamismo*

de mercantil: *mercantilismo*

De terror: *terrorismo*

de impresión: *impresionismo*

1.8.6 En la siguiente lista de palabras trate de clasificar los compuestos en motivados o convencionales:

Alicaído: *convencional*

aguafiestas: *convencional*

Sacacorchos: *motivado*

aguardiente: *convencional*

Abrelatas: *motivado*

chupamedias: *convencional*

Segunda unidad

2.5.1 Trate de identificar cuántos monemas hay en las siguientes oraciones:

a) Pocos viajeros dormirán en el hotel. (Son en total 14 monemas)

Poc-: Monema raíz del adjetivo

-o-: Monema de género masculino

-s: monema de número plural

viaj-: monema raíz del sustantivo

-er-: monema de agente

-o-: monema de género masculino

-s: monema de número plural

dorm-: monema de la raíz verbal

-i-: monema de clase de conjugación

-rá-: monema de tiempo futuro

-n: monema de número (plural) y persona (tercera)

en: monema de la preposición

el: monema del artículo determinado

hotel: monema raíz del sustantivo

b) Algunos campesinos venden sus legumbres en el mercado.

(Son en total 19 monemas)

Algun-: monema del adjetivo o pronombre indefinido

-o-: monema de género masculino

-s: monema del número plural

camp-: monema raíz del sustantivo

-esin-: monema de derivación de adjetivos

-o-: monema de género masculino

-s: monema del número plural

vend-: monema de la raíz verbal

-e-: monema de clase de conjugación

-n: monema de número (plural) y persona (tercera)

su-: monema del adjetivo posesivo

-s: monema del número plural

legumbre-: monema raíz del sustantivo

-s: monema del número plural

en: monema de la preposición

el: monema del artículo

merc-: monema de la raíz verbal-sustantival

-a-: monema de la clase de conjugación

-do: monema del participio

2.5.2 En el siguiente texto trate de extraer la palabras que contengan diptongos. (Son 15, con las palabras repetidas)

Embarcación, aguas, aguas, alguien, izquierda, aguas, fue, respuesta, viejo, memoria, debió, nadie, acuerdo, cambiantes, aguas.

2.5.3. En el siguiente texto le pedimos extraer todas las palabras que contengan un hiato. (Son cuatro)

Tías, alferecía, aún, días.

Tercera unidad

3.3.1 Escriba oraciones bimembres con los siguientes verbos:

Son posibles varias respuestas correctas.

3.3.2 Forme oraciones unimembres con los siguientes verbos:

Son posibles varias respuestas correctas.

3.3.3 Señalar si las siguientes oraciones son bimembres o unimembres:

¡Breve cabeza rubia velada de negro! (Juan Ramón Jiménez: *Platero y yo*)- *Unimembre*

Tal vez ella pensará en mí. -*Bimembre*

Es tarde para comenzar. - *Unimembre*

La niña se cayó de la silla. *Bimembre*

Se compra joyas usadas. *Unimembre*

Cuarta unidad

4.7.1 Identificar (subrayándolo) el C.D. en las siguientes oraciones:

En la montaña te sorprendió la niebla.

De esta charla sacarás algún buen fruto.

Entenderás por ello que el amor es semilla de todas las virtudes.

Ahora quiero que conozcas nuestra villa.

4.7.2 Hacer que las siguientes palabras funcionen como C.D. Se puede usar cualquier artículo y también adjetivos.

Son posibles varias respuestas correctas.

4.7.3 Hacer que los siguientes sintagmas y proposiciones funcionen como C.D.

Son posibles varias respuestas correctas.

4.7.4 Reemplazar el C.D. con el pronombre correspondiente (lo-la-los-las):

Por el bosque el perro seguía la pista. > *Por el bosque el perro la seguía.*

Mañana compraré los boletos. > *Mañana los compraré.*

No descuiden a sus mascotas. > *No las descuiden.*

Me devolvieron mi lápiz. > *Me lo devolvieron*

4.7.5 Transformar de activa a pasiva las siguientes oraciones:

En el poste clavó un alambre. > *En el poste fue clavado un alambre por él.*

Preparo el café de la mañana. > *El café de la mañana es preparado por mí.*

El chofer llamó a los pasajeros. > *Los pasajeros fueron llamados por el chofer.*

La señorita atendía al público. > *El público era atendido por la señorita.*

4.7.6 Identificar (subrayándolo) el C.I. de las siguientes oraciones:

Ayer nos devolvieron la plata.

Por favor, entregue esta libreta a su representante.

Hoy te darán la respuesta.

4.7.7 Hacer que las siguientes palabras funcionen como C.I. de una oración:

Son posibles varias respuestas correctas.

4.7.8 Reemplazar el C.I. por uno de los pronombres apropiados (le-les):

Deben el sueldo a los empleados. > **Les** deben el sueldo.

Preparamos para nuestra hija la fiesta de quince años. > **Le** preparamos la fiesta de quince años.

Concederá una entrevista radial a los periodistas. > **Les** concederá una entrevista radial.

De inmediato llevaré este oficio a mi abogado. > **De inmediato le** llevaré este oficio.

Quinta unidad

5.1 Identificar los complementos circunstanciales presentes en las siguientes oraciones (puede haber más de uno en algunas de ellas).

1-Aquí nadie ha reclamado nada. (*Aquí*: C.C. lugar)

2-Por última vez no me hables de esa cuestión. (*Por última vez*: C.C. tiempo; *no*: C.C. negación; *de esa cuestión*: C.C. asunto o tema)

3-Si puedes pasas por aquí. (*Si*: C.C. condición; *por aquí*: C.C. lugar)

4-Este señor fuma como chimenea. (*como chimenea*: C.C. comparación)

5-El cajón entró suavemente en el sitio indicado. (*Suavemente*: C.C. modo; *en el sitio indicado*: C.C. lugar)

6-Por hoy no atenderemos a nadie más. (*Por hoy*: C.C. tiempo; *no*: C.C. negación)

7-Desde el fondo de la sangre se levanta nuestra voz. (*Desde el fondo de la sangre*: C.C. lugar)

8-Aunque pongas esa cara de inocente ya no te creo. (*Aunque pongas esa cara de inocente*: C.C. de concesión; *ya*: C.C. tiempo; *no*: C.C. negación)

9-Todos nuestros productos son de hierro enlozado. (*de hierro enlozado*: C.C. materia)

10-Pagaré cien dólares a quien me avise. (*cien dólares*: C.C. cantidad)

11-Los choferes fueron multados por los agentes de tránsito.
(*por los agentes de tránsito*: C.C. agente)

12-Se fue con tres amigos. (*con tres amigos*: C.C. compañía)

13-Por chistoso lo sacaron de la reunión. (*Por chistoso*: C.C. causa)

14-Talvez ya están aquí. (*Talvez*: C.C. duda; *ya*: C.C. tiempo; *aquí*: C.C. lugar)

15-No, nunca aceptaré que me inculpes de eso. (*No*: C.C. negación; *nunca*: C.C. tiempo)

Sexta unidad

6.5.1 Identificar, subrayándolo, los atributos presentes en las siguientes oraciones:

1-Por la impresión la niña se quedó asustada.

2-Mañana los exalumnos estaremos uniformados.

3-En la escuela ella fue la abanderada.

4-Su dibujo parece la obra de un principiante.

5-Tu padre permanece firme en su decisión.

6- Su nueva amiga se hace la interesante.

7-Los vigilantes tratan de ser amigables.

8-Ese político seguirá siendo deshonesto.

9-El señor y la señora Pérez eran la pareja más amable del barrio.

6.5.2 Formar oraciones con los siguientes verbos. Debe haber un atributo en cada una de ellas.

Son posibles varias respuestas correctas.

6.5.3 Formar oraciones donde las siguientes palabras funcionen como atributos:

Son posibles varias respuestas correctas.

Séptima unidad

7.4.1 Identificar de qué clase son las siguientes oraciones compuestas coordinadas:

No deberíamos hacerlo, hermanas, no; **pero**, a veces necesitamos sentir miedo.

Coordinada adversativa.

Nunca hablen del tesoro **ni** piensen en él.

Coordinada copulativa.

El bosque y los jardines ya casi no se diferencian, y en los días oscuros hay que buscar las veredas con mucho tino. (Jorge Dávila: *El guardián del tesoro*)

Coordinada copulativa.

Arrancó con su cuchillo un pedazo y se lo llevó a la boca.

Coordinada copulativa.

Conservan la magnífica organización de su especie, trabajan incansables, portan pesos muy superiores al suyo propio.

Yuxtapuesta.

7.4.2 Pasemos del estilo directo al indirecto las siguientes oraciones:

El alcalde dijo: hoy atenderemos en horario extendido.

El alcalde dijo que en ese día atenderían en horario extendido.

El alcalde dijo: ayer atendimos en horario extendido.

El alcalde dijo que en el día anterior habían atendido en horario extendido.

Sócrates dijo: los magistrados me han condenado a muerte.

Sócrates dijo que los magistrados lo habían condenado a muerte.

El general proclamó: a la patria se la defiende todos los días.

El general proclamó que a la patria se la defendía todos los días.

El canciller dijo: nuestras relaciones con los países vecinos van mejor que nunca.

El canciller dijo que las relaciones con los países vecinos iban mejor que nunca.

El jardinero dijo: para tener mejores flores hay que podarlas a tiempo.

El jardinero dijo que para tener mejores flores había que podarlas a tiempo.

El mesero dijo: solo tenemos entrada y corvina frita.

El mesero dijo que solo tenían entrada y corvina frita.

El guardia dijo: señor, debe sacarse la gorra.

El guardia le dijo al señor que debía sacarse la gorra.

7.4.3 Trate de reemplazar la proposición subordinada adjetiva por el adjetivo correspondiente. El sentido debe ser el mismo.

1-Se trataba de una persona que era propensa a la ira.

Se trataba de una persona irascible.

2-Transportamos una carga que puede romperse fácilmente.

Transportamos una carga frágil.

3-Encontró una carta escrita con una letra que no se podía leer.

Encontró una carta escrita con una letra ilegible.

4-Entre la realidad y los sueños hay una distancia que no se puede medir.

Entre la realidad y los sueños hay una distancia inmensurable.

5-En este pueblo no hay agua que se pueda beber.

En este pueblo no hay agua potable.

6-Esta es una planta que no ha sido cultivada en los jardines.

Esta es una planta silvestre.

7-Una persona que no muestra compasión por nadie.

Una persona cruel.

8-Una tierra que no produce nada.

Una tierra estéril.

Octava unidad

8.9.1 En la siguiente lista hay 12 sustantivos: buque, sofá, espada, zapato, mujer, escuela, policía, lobo, pez, hombre, cama, patín. Le pedimos formar sintagmas donde el segundo elemento funcione como adjetivo:

1-Buque escuela

2-zapato patín

3-Sofá cama

4-mujer policía

5-Pez espada

6-hombre lobo

8.9.2 Le pedimos derivar un sustantivo a partir de los siguientes adjetivos:

1-Liso > *lisura*

2-escaso > *escasez*

3-Agrio > *acritud*

4-lóbrego > *lobreguez*

5-Pérfido > *perfidia*

6-violento > *violencia*

8.9.3 Le pedimos derivar un adjetivo de cada uno de los sustantivos:

1-Campo > *campestre*

2-mente > *mental*

3-Sol > *solar*

4-año > *anual*

5-Vida > *vital*

6-aire > *aéreo*

7-Cuerpo > *corporal*

8-tierra > *terrestre*

9-Cielo > *celeste*

10-oro > *áureo*

8.9.4 Le pedimos señalar si son correctas o incorrectas las siguientes oraciones donde se han usado pronombres relativos. Previamente hay que señalar los pronombres, su antecedente y consecuente (de tenerlo).

1-Vendemos telas para mujeres que tienen forro de caucho.
(Incorrecta)

2-Las plantas del jardín, que estaban en macetas, son muy hermosas. (*Correcta*)

3-Mi mamá tiene un libro cuyas pastas son de cartón. (*Correcta*)

4-Ese es el cuaderno cuyo propietario no está aquí. (*Incorrecta*)

5-Ella cogió un marcador cuya amiga lo botó. (*Incorrecta*)

6-El médico cuyo auto está dañado, fue al taller. (*Correcta*)

Novena unidad

9.6.1 Le pedimos conjugar el infinitivo *saltar* en los siguientes tiempos:

Condicional compuesto:

Habría saltado, habrías saltado, habría saltado, habríamos saltado, habríais saltado, habrían saltado.

Pretérito perfecto de subjuntivo:

Haya saltado, hayas saltado, haya saltado, hayamos saltado, hayáis saltado, hayan saltado.

Pretérito perfecto simple:

Salté, saltaste, saltó, saltamos, saltasteis, saltaron.

9.6.2 En lo que sigue tenemos varios fragmentos donde aparecen gerundios. Le pedimos señalar cuáles son correctos y cuáles, incorrectos. Los que sean incorrectos deberán ser modificados, por reescritura para que sean aceptables.

9.6.2.1-La aplicación de esta herramienta permitirá al profesional desempeñarse eficientemente en el entorno laboral, profesional y personal, **brindándole** una ventaja competitiva ante las nuevas demandas del mercado actual. (Tesis de Ingeniería en Mercadotecnia)- *Incorrecto*.

Corrección: *La aplicación de esta herramienta permitirá al profesional desempeñarse eficientemente en el entorno laboral, profesional y personal, y además le brinda una ventaja competitiva ante las nuevas demandas del mercado actual.*

9.6.2.2 -Tú, no solamente anhelas conocer la naturaleza de Dios, sino que la has conocido; y **conociéndola** ¿Cuán triste desengaño has debido llevar!, pues le viste menguado, egoísta, rencoroso. (Montalvo, *Siete tratados*, p. 222) –*Correcto*.

9.6.2.3 -No soy la Sibila de Cumas que va **guiando** por el averno al pío Eneas. (Montalvo, *Siete tratados*, 222)- *Correcto*.

9.6.2.4 -Déjame, carajo- respondió el chulla Romero **apartando** a la mujer con un gesto de asco poco común en él. (Icaza, *El chulla Romero y Flores*, 79)- *Correcto*.

9.6.2.5 –Mis buenos certificados- informó en alta voz, sin que le pregunten, un hombre seco, de gafas, **exhibiendo** un rollo de cartulinas que llevaba en su diestra. (Icaza, *El chulla Romero y Flores*, 79)- *Correcto*.

9.6.2.6 -En 2015 el Municipio de Cuenca presenta a la agencia Nacional de tránsito el Plan de Movilidad y Espacios Públicos en el cual se invierte la pirámide de la movilidad **priorizando** al peatón y **colocando** al automóvil como el modo de menor jerarquía. (Tesis de doctorado)- *Incorrectos*.

Corrección: *En 2015 el Municipio de Cuenca presenta a la agencia Nacional de tránsito el Plan de Movilidad y Espacios Públicos en el cual se invierte la pirámide de la movilidad; se prioriza al peatón y se coloca al automóvil como el modo de menor jerarquía.*

9.6.2.7 -Esto conduce en algunos casos a la utilización del transporte informal, **incrementándose** de esta manera los valores familiares destinados para la movilización y **reduciendo** la demanda del transporte público formal. (Tesis de doctorado). *Incorrectos*.

Corrección: *Esto conduce en algunos casos a la utilización del transporte informal, lo que incrementa los valores familiares destinados para la movilización y reduce la demanda del transporte público formal.*

9.6.2.8 -Desorbitados los ojos, anhelosa la voz, **moviendo** la diestra como para subrayar una tragedia inminente, el muchacho informó, (Icaza, *El chulla Romero y Flores*, 106)- *Correcto*.

9.6.2.9 -Se firmó un convenio entre el INNFA y la Universidad del Azuay, cuyo objetivo es promover las prácticas profesionales de los estudiantes **aportando** en las áreas de atención que el INNFA cubre en esta zona (Revista *Coloquio*)- *Incorrecto*.

Corrección: *Se firmó un convenio entre el INNFA y la Universidad del Azuay, cuyo objetivo es promover las prácticas profesionales de los estudiantes, para aportar en las áreas de atención que el INNFA cubre en esta zona.*

9.6.2.10 -Puede aprender a confeccionar todo tipo de prendas **incluyendo** las de alta costura. (TV). *Incorrecto*.

Corrección: *Puede aprender a confeccionar todo tipo de prenda, inclusive las de alta costura.*

9.6.2.11 -Al momento la captación se encuentra terminada **faltando** por hacerse solamente algunos arreglos menores. (Periódico)- *Incorrecto*.

Corrección: *Al momento la captación se encuentra casi terminada, faltan por hacerse solamente algunos arreglos menores.*

9.6.2.12 -Se necesita personal para trabajar en ventas de electrodomésticos y muebles **visitando** en vehículo. Se ofrece el básico, comisiones y más beneficios. (Periódico). *Incorrecto*.

Corrección: *Se necesita personal para trabajar en ventas de electrodomésticos y muebles. Se necesita que posea un vehículo. Se ofrece el básico, comisiones y más beneficios.*

9.6.2.13 -La posible causa del deceso es caída **impactándose** la cabeza. (Periódico)- *Incorrecto.*

Corrección: *La posible causa del deceso es una caída de cabeza.*

9.6.2.14 -Mentol chino **frotando** alivia. *Correcto.*

9.6.2.15 -En Putumayo cayó una granada **hiriendo** a tres personas. (Periódico)-*Incorrecto.*

Corrección: *En Putumayo cayó una granada e hirió a tres personas.*

9.6.2.16 -La C.C.C.C. y el Banco Interamericano iniciarán el programa “Ética, Capital Social y Desarrollo en el Ecuador”, **siendo** una de las sedes la ciudad de Cuenca. (Periódico). *Incorrecto.*

Corrección: *La C.C.C.C. y el Banco Interamericano iniciarán el programa “Ética, Capital Social y Desarrollo en el Ecuador”. Una de las sedes será la ciudad de Cuenca.*

9.6.2.17 -Almacenes Chordeleg, **apoyando** al deporte.-
Incorrecto.

Corrección: *Almacenes Chordeleg apoyan al deporte.*

9.6.2.18 -Centro Educativo “Renacer”, **educando** para el futuro.
-*Incorrecto.*

Corrección: *Centro Educativo “Renacer” educa para el futuro.*

9.6.2.19 - En consecuencia la elaboración de una propuesta de branding personal **aplicando** las herramientas del neuromarketing e imagen personal, ayudará al profesional a tener mayor éxito en el mundo laboral. (Tesis de Ingeniería en Mercadotecnia) –*Incorrecto*.

Corrección: *En consecuencia la elaboración de una propuesta de branding personal, que aplique las herramientas del neuromarketing e imagen personal, ayudará al profesional a tener mayor éxito en el mundo laboral.*

9.6.2.20 -Es como si alguien, **viendo** el Nilo desbordado, **inundando** todo el país con sus aguas fertilizantes y generadoras, no alabara con admiración a este río que hace nacer y crecer tantos frutos hermosos y benéficos, tan necesarios para la vida del hombre, sino que lo censurara al ver en él un cocodrilo **nadando**, un áspid **reptando**, unas moscas malignas. (Plutarco, 17).- *Los dos primeros son correctos; y los últimos, incorrectos.*

Corrección: *Es como si alguien, viendo el Nilo desbordado, inundando todo el país con sus aguas fertilizantes y generadoras, no alabara con admiración a este río que hace nacer y crecer tantos frutos hermosos y benéficos, tan necesarios para la vida del hombre, sino que lo censurara al ver en él un cocodrilo que nada, un áspid reptante, unas moscas malignas.*

Apéndice 2

2. Errores comunes

En esta sección recogemos algunas expresiones y palabras incorrectamente usadas entre las diversas capas de hablantes del español ecuatoriano. A continuación de la forma no recomendada se anota la que debe ser usada, luego de haber explicado el porqué, naturalmente.

Una gramática no debe ser solo el estudio y descripción de los mecanismos y estructuras de la lengua, también debe fomentar el buen uso de este bien que es patrimonio de todos.

1-Aperturar. En español existe el verbo “abrir”, de esta forma se obtienen tanto “abierto” como “abertura”. Ahora bien, esta última palabra tiene un hermano gemelo de carácter semiculto, que es “apertura”. De esta palabra no se puede derivar un verbo. Sobre todo no es necesario, y lo que es innecesario está demás. El político dice: *Pedimos al Consejo Nacional Electoral aperturar las urnas y contar voto a voto.* Con *abrir las urnas* es suficiente. Así como es anómalo “aperturar” lo es también, y por el mismo motivo, “aberturar”, cosa que, por suerte, hasta ahora no se ha dado.

2-Direccionar. Este es también el caso de un verbo inútil. En el español usual y cotidiano existe el verbo “dirigir”. De este infinitivo se obtiene el sustantivo “dirección”. No hace falta nada más. Si se quiere llevar algo (en términos reales o abstractos) en cierto sentido, pues eso

se hace con “dirigir”. *Direccionar* no tiene ningún sentido. Sería tan absurdo y torpe uso de la lengua como decir *atencionar* (de atender) o *cancionar* (de cantar).

3-A *ful*. Este es un modo adverbial que ha tomado del inglés la palabra “full”, innecesariamente. *El bus estaba a ful*. Si se quiere se puede decir, en español: *El bus estaba lleno*, o si se quiere reforzar la idea: *El bus estaba totalmente lleno*. Y no ha hecho falta ir a mendigar palabras a otra lengua.

4-Biósfera. ¡Qué fea esta palabra y tan mal tratada! En español solamente la “atmósfera” es palabra esdrújula y, por tanto, tildada. Todas las demás terminadas en *-sfera* son palabras graves. Así que ahí van la *biosfera*, la *hidrosfera*, la *estratosfera*, la *magnetosfera*, la *cromosfera*, la *ionosfera*, y cuantas más se descubran algún día. *El Cajas fue declarado patrimonio mundial de la biosfera*.

5-Normativa. Esta palabra es un adjetivo. Esto significa que solita no puede estar. Al ser adjetivo debe acompañar a un sustantivo. Ejemplo: *el carácter normativo del decreto*, *la fuerza normativa de la ley*, etc. Pero “normativa” solita se pierde en el mismo bosque donde se perdió la Caperucita, y ya sabemos lo que le pasó.

6-Ilícito. Este es también un adjetivo. Se debe decir, por ejemplo: *acto ilícito*, *el carácter ilícito de...; la designación ilícita de...* Así que “ilícito” no puede estar abandonado en el mundo sin la compañía de un buen sustantivo, porque de estar solo no solo que será ilícito sino también, incorrecto.

7-Insuceso. Esta es una palabreja creada sin ton ni son. Se ha usado el prefijo *-in* que suele significar negación (como *útil* frente a *inútil*); pero ¿y qué puede ser un *insuceso*? ¿Algo contrario a un suceso? No, mejor no ir por esas vías insensatas. ¿Qué decir, entonces? Pues “acontecimiento malaventurado, desgracia”, etc.

8-Inconducta. Y dale con el tema del *-in*, como prefijo de negación. Tampoco se entiende qué se quiere decir con este término. ¿Será lo contrario de la conducta? Creo que el campeón que creó esta palabra estaba pensando (erradamente, claro) que *-in* significa “mal” o “malo”; pero no es así. La solución es decir simple *mala conducta*, *incivilidad*, como la de tanta gente que es díscola y seducida por el espíritu del caos.

9-Mismo. Este es un adjetivo que hace referencia a algo ya citado en el discurso o que sirve para autenticar una identificación. *Soy el mismo que te llamó. Tú mismo eres el responsable.* Pero se oye, muchas veces, este adjetivo solo, sin el acompañamiento del artículo. Por ejemplo: *Llegaron los pasajeros desde el exterior, mismos que tuvieron que declarar en la aduana.* La construcción es incorrecta: *Llegaron los pasajeros desde el exterior, los mismos que tuvieron...*

10-Peritóneo. No, lo correcto es peritoneo. Esto significa que la acentuación es de palabra grave, por tanto va en la segunda vocal *e*, y nunca en la *o*. Y, además, no lleva tilde.

11-Endocrino. Hasta algunos profesionales del mandil blanco y la asepsia cometen este lamentable error, y los estudiantes, ni se diga. Este es, también, el caso de mala acentuación (y más tarde, del mal tildar de una palabra). Lo correcto es pronunciar y escribir como palabra grave. Esto significa que irá la acentuación en la vocal *i*, y nunca tendrá tilde.

12-Endoscopia. Las malas compañías afectan también a las palabras (esto, en términos científicos, se llama analogía); pero esto de mala compañía no viene precisamente de las palabras, ellas son inocentes. Las malas, en todo esto, son las mentes de los hablantes que creen que así como unas son esdrújulas, todas han de ser, y meten en el mismo saco a todos los inocentes, sean o no sean (Como quien dice: Sansón y todos los que no son).

Ciertamente que hay *laparotomía*, *flebotomía*, *arteriografía*, *radiografía*, y muchas más terminadas en *-ía*. Y esto hace que se contagie la inocente de la *endoscopia*. Esta palabra se relaciona con la raíz *-scopia* que significa “ver, examinar”, como radioscopia, artroscopia, etc. Nunca han tenido tilde. La acentuación va en la segunda *o*. Y como nota adicional, para ejercitar la endoscopia se utiliza un aparatito llamado endoscopio, por si acaso.

13-Curul. Hace días una señora que fungió de alta dignataria en las funciones del Estado dijo: *Estos curules...* Qué pena que haya regada tanta ignorancia entre las gentes que se afanan en los campos de la política. “Curul” es de género femenino. Así que siempre será *una*

curul, la curul. Hay que luchar para ganar una curul en la Asamblea Nacional. Así sea para ir a no hacer nada; pero hacerlo cómodamente en una curul.

14-Al interior. Esta es una frase demasiado común. Todo el mundo la dice: periodistas, locutores y hasta doctores (sin importar la ciencia de su dominio). En esto hay que explicar lo siguiente. Si se está usando un verbo de movimiento como *ir, entrar, dirigirse*, etc. entonces sí es correcto decir “al interior”. Ejemplo: *Me voy al interior de la casa. Viajó al interior de la selva.* Pero si no hay verbo de movimiento todo está mal dicho. Por tanto, error feo y no perdonable decir: *Hay desacuerdo al interior del Consejo Provincial.* No, la única forma correcta es: *Hay desacuerdo dentro del Consejo Provincial, o Hay desacuerdo en el interior del Consejo Provincial.* Como se puede ver, todo es más fácil, y así hasta se puede llegar a un acuerdo.

15-Tujo. Esta palabra también tiene su presencia en los estratos populares. *Se siente un feo tujo en este cuarto.* Lo que ocurre aquí es que por mal influjo de los astros se ha convertido una *f* sencilla y digna en una *j*. La palabra es “tufo”. *Esta carne ya tiene un tufo desagradable.* Tufo es ese olorcillo, no muy católico que digamos, que comienza a desprenderse de algunas materias.

16-Tarifario. No y mil veces no. Esta palabra no existe en el caudal usual y normal del español. Si la gente está tratando de las tarifas de un servicio, pues que se diga eso, “tarifa” o “tarifas”, si es que son

varias. *El Concejo cantonal de Cuenca no decide todavía el tarifario del tranvía. El Municipio de Quito no se pone de acuerdo con el tarifario del metro.*

17-Álgido. Esta palabra está muy bien escrita, lo que está mal es el uso. Hay personas que creen que álgido es la parte extrema y quizá muy preocupante de una situación, o, incluso, en términos metafóricos, muy candente; pero es todo lo contrario. Álgido es lo que está acompañado de frío extremo. Ahora claro que si dicen que el hielo también quema (como dice el gran Francisco de Quevedo, hablando del amor: *Es hielo abrasador es fuego helado*), entonces se podría pensar; pero no, ni así. No se diga, por tanto “álgido”, sino, mejor, extremo, crucial, crítico, etc.

18-Enervar. Con este verbo también anda algo extraviado el pobre del sentido. *Este muchacho con sus majaderías ya me enerva* – dice la madre; pero “enervar” es debilitar, quitar todo el brío y el vigor. Y la frase de la señora tiene el sentido contrario. Entonces digamos mejor: *Me saca de quicio, me altera, me ofusca*. Quizá todo eso provoque ese muchacho majadero.

19-Vereda. En los campos, en los bosques y en las selvas por donde andan animalitos y de vez en cuando algunas personas, por esos lugares hay veredas, que son los senderos hechos por el paso de los animales y algunas personas; pero en las calles de la ciudades ¿Qué veredas puede haber? Ya imaginamos al socarrón que ha de decir: *Pero*

es que en las ciudades también andan algunos animalitos y algunas personas. Pues así sea. Las calles no tienen veredas. Tienen aceras y por ellas van, hasta las mascotas bien educadas (que sí son animalitos) y también sus amos y amigos.

20-Epifita. Esta es palabra también grave. Nunca en su vida ha tenido ni ha soñado en ser esdrújula; pero hete aquí que llega alguien y sin conocimiento ni motivo, la vuelve esdrújula y la echa a perder. Las epifitas son las plantas que crecen sobre otras, como los huicundos, algunas orquídeas y bromelias propias de nuestros bosques.

21-Ambiente. *Ministerio del Ambiente*, es lo que ahora existe; pero en otros momentos de mayor desgracia la patria ha tenido Ministerio del Medio Ambiente, como si las palabras “medio” y “ambiente” no fueran exactas sinónimas. Pues lo son y por eso solo basta una. Es tan erróneo e incorrecto como decir mi *madre mamá*. Con la una basta, porque la madre solo hay una.

22-Applicativo. En estos tiempos de la omnipresencia de la tecnología se escucha a cada momento *usted puede bajarse el aplicativo de nuestra institución y consultar su estado*. “Applicativo” es adjetivo y, por tanto, debería estar en la buena compañía de un sustantivo para presentarse en el discurso; sin embargo no. Así que es preferible y mejor, y correcto decir simplemente “aplicación” y el juicio se queda sano.

23-Stíker. Este es un anglicismo innecesario, aunque profusamente usado. Designa a cualquier papelito o aditamento que se puede pegar en algún sitio, como en los parabrisas de los vehículos. Pues en español hay, por lo menos dos palabras que vienen como anillo al dedo para decir lo mismo, y ellas son: calcomanía o adhesivo.

24-Cangrena. He aquí el caso de la afectación de las malas compañías. Si en la mente del paciente y de sus familiares aparece la palabra “cáncer”, cuando escucha por ahí, con poca atención; y, además, en otro sitio escucha “gangrena”. El hablante cree que algo han de tener en común y contagia a la una con la otra, y resulta que sale el aborto de “cangrena”. No se sabe si esta será peor que la conocida gangrena. Quizá ya viene con más malignidad y mejor hacerse tres cruces, por si acaso.

25- Y... para. Hemos oído, no pocas veces, que algunas personas no pueden construir oraciones un poquito largas sin caer en los errores y deslices. Por ejemplo: *Lo cual permite conocer las características de los diversos aspectos del territorio y tomar decisiones apegadas a la realidad.* Como se puede ver, esto, para que esté viene escrito, debe decir: *Lo cual permite conocer las características de los diversos aspectos del territorio para tomar decisiones apegadas a la realidad.* La idea de la finalidad (que se expresa y siempre con “para”) ha pasado a esconderse debajo de la conjunción *Y*, que señala una acción coordinada; pero no una finalidad.

26-Tanto...como. Esta es otra frase que causa problemas a los hablantes. Se trata de una fórmula que debe ser usada concatenadamente, aunque no inmediatas, es decir, una después de la otra; pero el reportero dice: *Los policías vigilan tanto los exteriores del centro y los interiores*. No. Esto no puede ser así. Mejor, en ese caso, que no vigilen nada. Lo correcto: *Los policías vigilan tanto los exteriores como los interiores del centro*.

27-Vaciar. Este verbo ha sido derivado del sustantivo “vacío”, y, por tanto, conserva toda la naturaleza acentual del sustantivo. “Vaciar” se conjuga: *vacío, vacías, vacía, vaciamos*, etc. Hemos visto un letrero horroroso, que invitaba a lanzarle piedras. Decía: *Se vacéan joyas*. ¡Y era una joyería! Seguro que su propietario la llamaba *joería*.

28-Adecuar, evacuar, licuar. A estos tres verbos les perjudica la misma situación; pero les favorece la misma medicina. Como vimos en el caso de “vaciar”, partamos del adjetivo. En español existe el adjetivo “vacuo”, que significa, entre otras cosas, vacío. De *vacuo* se ha derivado *evacuar*, por tanto su conjugación es *evacuo, evacuas, evacua*, etc. Y lo mismo con sus hermanitos: *adecuo, adecuas, adecua*, etc.; *licuo, licuas, licua*. Como se puede ver, ninguno de ellos tiene acentuación ni tilde en la *u*. El modelo de conjugación es el verbo *fragar*: *yo fraguo, tú fraguas*, etc.

29-Automotriz. Como otras palabras terminadas en *-triz* (que no se refiere a las cosas que se caen y se hacen trizas) este es un adjetivo con terminación femenina, como *motriz, matriz, locutriz, institutriz*, etc.

De modo que siendo femenino no puede ser escoltado por palabras como *taller*. Y por el país hay una gran cantidad de “Taller automotriz”. ¿Cómo es esto, si taller es sustantivo masculino y automotriz es femenino? Es tan anómalo y erróneo como decir “Almacén Eléctrica”. La única manera es cambiar a los talleres y volverlos mecánicas. Entonces sí todo estará bien y serán “Mecánica automotriz”, porque mecánica es de género femenino. Asimismo pasa con el tema de los *repuestos* (masculino), que no puede ir del brazo de una dama como *automotrices*. Deberán ser *repuestos para automotores, para vehículos*.

30-Deuda. Esta es la palabra que nadie quiere tener en las cercanías de sus bolsillos, sobre todo cuando andan escasos de pecunia (o *chiros*, como se dice también). Pues es deuda y no deúda. Como se ve, la acentuación va en la vocal *e*. Aseguran los sabios economistas que acentuando bien la palabra las deudas son más llevaderas (así como *los duelos con pan son buenos*), porque si no, hasta el cilicio de lo incorrecto nos aumenta el agobio.

31-Coima. Este sustantivo, despreciable y propio de los desgraciados pueblos donde reina la corrupción, es palabra bisílaba, y la primera está formada por *coi-*. Esto significa que la acentuación se fija en la vocal *o* y jamás en la *i*. Por tanto no existe “coíma”. Ya sería tal desgracia que hasta con eso tuviéramos que cargar. Encima de la *coima*, la *coíma*. De este desagradable término la gente ya ha obtenido el verbo “coimar”. Es que tal es su presencia que ya hacía falta un verbo para nombrar tan perversa como ilegal actividad.

32-Boina. Haciendo pareja con la *coima* nos viene la *boina*. Su naturaleza sonora y articulatoria es la misma. No existe *boína*. *Boina* es esa especie de gorra que se usa en la cabeza, como una especie de adorno más que de protección.

33-Icono. Con esta palabra ha ocurrido lo mismo que con otras que, por la mala influencia de las amistades (analogía), se vieron obligadas a cambiar (*Quien con lobos se junta...*). Siempre fue *icono*, siempre se pronunció como palabra grave. Y de un tiempo a esta parte la hicieron esdrújula, es decir movieron su acentuación (también su tilde) a la primera sílaba. ¿Cuál fue la palabreja causante del infortunio del icono? Pues, en nuestra opinión el “icono” hace pareja con el “símbolo”, y fue esta la causante del movimiento sedicioso y destructivo de la normalidad. “Símbolo” es voz esdrújula, así que “argumenta” la atentísima y despierta mente de algunos hablantes, entonces también la otra ha de ser esdrújula. Y ahí te va, quieras o no que te haces esdrújula.

34-Piedrazo. Hasta a los reporteros de la televisión se les escucha esta deformación. Los derivados de piedra son *pedrada*, *pedregal*, *empedrado*, etc. Pero no hay “piedrazo”. Si se quiere decir “golpe dado con una piedra”, pues eso es una pedrada. Y nos quedamos tranquilos, bueno, siempre que la pedrada sea en ojo tuerto... (y ajeno, por si acaso) y listo.

35-Puertazo. *Y más tarde dimos el puertazo* -decía un joven roquero al contar la “hazaña” de que luego de iniciado el espectáculo habían roto las puertas y habían ingresado. Pues, para “puerta”, los

derivados son *portón*, *portazo*, *portero*, *portilla*, *portete*. En todo caso no es recomendable recibir ningún portazo de nadie y menos si son en las sensibles narices propias.

36-Fuete. Esta es la palabra; pero hemos leído y oído muchas veces convertir la *u* en *o*, es decir “foete”, por una especie de equivocada aspiración a no cometer errores. Esto se llama ultracorrección. Por querer ser claros y precisos en el uso de la lengua, la mano se nos va y la embarramos, y terminamos peor de lo que estábamos antes.

37-Referenciar. El verbo español es “referir” y lo que se refiere resulta ser una referencia, una alusión, hacer una relación de algo. Pero no existe el verbo “referenciar”. Por tanto lo que hay que usar es referir, y todo queda claro referido a este asunto.

38-Colaborarnos. O algo como esto: *Espero que nos colaboren*. El asunto es que el verbo “colaborar” es ciento por ciento intransitivo (Cfr. 4.1). Esto quiere decir que no puede llevar C.D. Y tampoco es verbo pronominal (lo que significa que no se puede conjugar con los pronombres *me*, *te*, *se*, *nos*, etc. Un verbo como “reírse” sí es pronominal. Uno como “descansar”, no. No se puede decir *espero que nos descansen*. Por tanto “colaborar” solo puede ser construido como *colaborar conmigo*, *con nosotros*, etc. Ciertamente que colaborar significa trabajar con otra persona, en el sentido aproximado de ayudar; pero de ahí a cambiar la naturaleza de un verbo hay muchísima distancia.

39-Ay... ahí. Esta pareja (¿o es una sola?) de palabras ofrece muchas dificultades en el habla de apuro y de tipo popular. Se dice: *me he de ir por ay*, cuando la idea es no de *ay* (que causa dolor) sino *por ahí* (por cualquier lado). De modo que cuando quiera irse, es mejor que diga por ahí, sí, *por ahí me he de ir* y no *por ay*, aunque cause dolores de lengua.

40- Lívido. Este adjetivo suele ser usado como si significara pálido, muy pálido por el susto o la mala impresión; pero “lívido” significa amoratado. De modo que hay bastante distancia de un color al otro. Si alguien se ha asustado no ha de estar morado sino pálido, *hecho una cera*, en términos populares. Pero, si se da, gratuitamente, un martillazo en el dedo, ese dedo ha de quedar, seguramente, lívido.

41-El 20% de... Con esta expresión (aunque no importa el número) se ofrecen algunas dificultades, pues lo usual es que se hable de: *El 20% de empleados* (de estudiantes, de vendedores, etc.) *asistieron al programa del domingo*. El problema aquí es de naturaleza sintáctica y relativa a la concordancia. En este caso el núcleo del sujeto es “20” y no empleados (estudiantes, vendedores, etc.). Por tanto, si el núcleo está en singular, como es en este caso, el verbo debe estar en singular. No hay otra forma: *el 20% de empleados asistió al programa del domingo*. Y si fueran más, o hasta el 100%, el verbo seguirá, tranquilito y firme en singular.

42-Desen. Oyendo esta palabra da ganas de correr a curarse del espanto (lingüístico, en este caso) porque aquí asoman las orejas de un pequeño monstruo feo. Entre algunos hablantes se produce esta especie de confusión inexplicable. Se pone el pronombre (*me, te, se*) en posición no final de la palabra. Lo original y lo correcto es *dense, denme, permítanme*; pero los descuidados pasan la *-n* del verbo a posición final y después del pronombre: *escúchemen, dígamen, permítamen* y amén de otras cosas ¡Horrible! Hace algunos meses una reportera que entrevistaba a una pareja de tortolitos les dijo, en tono pícaro: *A ver, desen un besito*. Y toda la escena romántica se hizo trizas y quedó convertida en una cosa que daba lástima, ira y otras emociones llenas de coraje. *¡Desen!* Mejor *¡Dense!*, que así el beso ha de ser mejor y el verbo, también, por supuesto. Sin embargo este mal no es de los últimos tiempos ni llegado con la pandemia. Por ejemplo en la novela de Jorge Icaza, *Media vida deslumbrados* (2009), aunque publicada por primera vez en 1942 ya aparece esta anomalía. Icaza, naturalmente, trata de reproducir el habla descuidada de algunos personajes de los estratos bajos. Esto es lo que dice:

-Ya...ya...-exclamó triunfante la vieja, dejando en manos de los ayudadores el peso de la piedra. Acomódenle por un rincón. Demen el agua caliente... (p. 202)

43-Habíanos. Y siguiendo con esta espantoso descuido y confusión mental, hay personas que creen que el monema de persona en los plurales de los verbos debe ser no *-mos*, sino *-nos*, es decir, el

pronombre de C.D. (Cfr.4.2). Y como este esperpento (el ya presentado) asoman también otros como *saludábanos, hablábanos*, etc. De espanto, ciertamente.

44-Programa a realizarse. Esta construcción comunísima entre nosotros adolece de un grave mal, que es el galicismo. Entre quienes tienen un uso adecuado de la lengua nunca hay un *programa a realizarse*. Ni siquiera *irse de programa*. Lo que hay es un *programa que se realizará en los salones del auditorio de la institución*. No se debe usar, hay que desterrar el galicismo. *Evento a cumplirse*. No. *Evento que se cumplirá en...*

45-Detrás suyo. Los adjetivos posesivos no pueden ir después de un adverbio. Tampoco es correcto *delante mío*. No, la única forma correcta de usar estos adverbios es con una forma llamada “caso prepositivo de los pronombres”. En otras palabras: *detrás de mí, detrás de ti, detrás de ella. Delante de mí* (o mejor, *en mi delante*), *en tu delante, delante de ti, delante de sí, delante de nosotros* y nunca, *delante nuestro*. Que nada se ponga *delante de nosotros*, porque no respondemos.

46-Y...ni. De un buen tiempo a esta parte (y la causa es que los programas de educación han abandonado el estudio de la lengua) mucha gente es incapaz de construir una oración donde haya una coordinación negativa. En otras palabras, cuando se debe incluir dos o más asuntos que se niegan o se excluyen en la misma oración. Hoy hay gente que

dice algo parecido a esto: *No queremos abusos y atropellos*. La *Y* lo que hace es coordinar (es decir, juntar) dos elementos: *abusos y atropellos*; pero en español existe una posibilidad de la coordinación negativa o excluyente y para eso se debe usar la simple y llana conjunción *ni*. Esta elimina lo que se junta. *No queremos abusos ni atropellos*. Es decir ni lo uno ni lo otro. Así es el español.

47-Donde que... Este es un feo caso del llamado *dequeísmo*, es decir, del uso inadecuado e inútil del pronombre “que”. *Ahí es donde que vivía mi profesor*. No, la elegancia, la claridad y la sencillez de la lengua española no necesitan de un elemento inútil y desagradable. *Ahí es donde vivía mi profesor*. Ojalá hubiera sido un profesor de lengua.

48-Itsmo. Qué rara que es esta palabrita, tan pequeña y sin embargo, tan indócil. La lengua (y no la lengua de tierra de la que habla el *Diccionario* académico, precisamente) se hace un nudo y resulta que trastoca el orden de los elementos. Lo cierto es que no es *itsmo*, sino *istmo*. Quizá haya aquí algún rasgo de economía lingüística (esa energía que no se quiere gastar); porque ciertamente es fácil y, por tanto, menos trabajoso poner delante la letra *t*, y no la *s*. Pero, a pesar de todo, la pronunciación correcta, la única, es *istmo*, como *el istmo de Panamá*, *el istmo de Corinto*.

49-Sumatoria. Palabreja sin sentido ni razón más que el desconocimiento y el inmotivado afán de alargar las cosas (como la nariz de Pinocho. Algo de este personaje hay en quienes alargan las

cosas sin motivo). Y así hablan de *la sumatoria de puntos* de los equipos, de *la sumatoria de los aportes* de la economía popular y solidaria. ¿No será *suma* no más? Claro que es *suma* no más.

Con *suma* se ha dicho todo lo que se necesita decir y sumar. Sean puntos, sean dólares, sean dolores, porque de todo hay en este valle de... valle de... de lágrimas y de malos usos de la lengua.

Entonces ¿no hay la palabra *sumatoria*? No, el *Diccionario académico* trae la palabra *sumatorio*, y de ella dice lo siguiente:

Mat. Notación que expresa la suma de los términos de una sucesión entre dos límites definidos. (Símb. Σ). (dle.rae.es).

A ver los valientes, si se las toman con las matemáticas para hablar mal.

50-Causal. Este es el caso de un pobre adjetivo que tuvo la mala suerte de encontrarse con gentes descuidadas y poco diligentes. Se oye, a cada rato, en nuestro enrarecido ambiente político, cosas como estas: *La inasistencia del ministro es causal para su destitución. El incumplimiento de funciones es causal para que la señora directora sea separada.*

Causal es adjetivo derivado de *causa*. Y como adjetivo que es, debe acompañar a su respetable sustantivo correspondiente. Así, dígase: *efecto causal, el principio causal*, etc. Pero *causal* solito, no. Hay que decir *causa* y eso es todo, más sencillo y más efectivo, y así la destitución ha de ser más rápida. *La inasistencia del ministro es causa para su destitución. El incumplimiento de funciones es causa para que la señora directora sea separada.*

51-Instructivo. Este es también el caso de un pobre adjetivo abandonado a la vera del sendero de los sustantivos. Hay que decir, por tanto, por ejemplo: *el folleto instructivo, el reglamento instructivo*, etc. Pero “instructivo” solito se queda como cojo, en una sola pierna y sin poder caminar como debiera por los senderos del discurso.

52-Cerca a. A cada paso que uno da caminando por las calles de la vida se encuentra con frases y hasta con letreros que dicen: *El nuevo local está cerca a la avenida*. No *cerca a* es *cerca de*. *Cerca de la avenida, cerca de la ventana, cerca de la calle, cerca de la biblioteca que tiene los mejores diccionarios de la lengua española*.

53-Diferente a. También esta frase adolece del mismo mal que la anterior. La construcción correcta es *diferente de*. Por ejemplo. *Este mural es diferente de ese otro que está allá*.

54-Gripa. Y esto sí que causa asombro y fiebre. La comunísima gripe, la que ataca a todo el mundo y le hace andar (a ese mismo *todo el mundo*) acatarrado, moqueante y lagrimeante, con muchas molestias en todos lados, suena, a veces, como palabra terminada en “a”. ¿Y la razón? Ninguna. Sí, ninguna. La gripe siempre ha sido gripe, y la fiebre siempre ha sido fiebre. Quizá (pura especulación barata de nuestra parte) sea porque el derivado es *agripado*. La mente “acuciosa” de los negligentes y descuidados razona: *Si es agripado entonces debería ser gripa, porque si fuera gripe sería agripado. Y con eso aumentar más molestias a la gripa, no. Me niego*.

Pero, asimismo es, es gripe, como es fiebre, y a nadie se le ha ocurrido (hasta ahora) decir *fiebra*, porque se dice *afiebrado*.

55-Prestar. En algunas partes del país, hasta la gente pobre es capaz de prestar al banco. Es que nuestra pobreza es inmensa riqueza en otros sentidos, mientras que los bancos son muy pobres y menesterosos. Se oyen frases como esta: *Como no teníamos ni un centavo tuve que prestar al banco*. Y luego de salir dificultosamente del asombro nos damos cuenta de lo que ese cristiano ha querido decir. Y es esto (en su mente, claro): Cuando uno está pobre (*chiro*, en términos populares) y necesita de pecunia (*platita*, en términos cariñosos) entonces debe pedir prestado, hacer un préstamo. Este es el quid. *Pedir prestado*. Este participio “prestado” procede de “prestar” y ya, asomó la criatura. *Prestar* ha de ser, solito, la acción de pedir prestado. Por eso hasta los más pobres le pueden prestar al banco. Claro, están en su derecho. Pero aquí nos asalta una fea duda, que se transforma en pregunta: ¿Y los pobres de espíritu también podrán prestar?

56-Aplicar. Con este verbo casi todo está bien. *Uno puede ser aplicado* (participio de “aplicar”) *en sus estudios*, o se puede *aplicar una segunda mano de pintura*. Pero lo que se oye también es que cuando alguien necesita solicitar algo, lo que hace es “aplicar”. Y eso ya es innecesario. Es tomar del inglés el significado del verbo *to apply*, que significa, entre otras cosas, “solicitar”. Eso será allá en las tierras del *english*; pero lo que es en español, es solicitar. *Solicité una beca* (es lo correcto), *no me la concedieron* (es lo incorrecto).

57-Soportar. Este es un caso parecido. Hemos oído, con intenso dolor de oídos y más, del alma, frases como esta: *El hospital soportará a los médicos para que asistan al congreso.* ¡Qué espanto! *El hospital soportará a los médicos.* Es que estos médicos han de ser insoportables. Lo que ocurre aquí es que se ha tomado de nuevo (y de nuevo innecesariamente) del inglés *to support*, que significa ayudar, sostener, dar ánimo; pero en español “soportar” es otra cosa. Esto es lo que ofrece el **Diccionario** académico:

1. Sostener o llevar sobre sí una carga o peso.
2. tr. Tolerar o llevar con paciencia. (dle.rae.es)

Como se puede ver, nada de nada. El inglés con sus sentidos, y el español con sus sentidos. Cada quien con su cada cual. Los que los mezclan no saben (o quieren hacerse los que no saben) distinguir las dos lenguas.

58-Doméstico. Hace unos días el presidente decía: *Este aeropuerto pronto comenzará a prestar sus servicios con vuelos domésticos.* La palabra “doméstico” hace referencia al hogar, al “domus” latino, que era la casa. El animal doméstico es aquel que ha sido criado dentro de la casa o muy cerca de ella, en relación directa con sus habitantes. Por tanto lo de los vuelos domésticos ni teniendo una casa del tamaño de un país, ni siendo un magnate petrolero. Por tanto lo simple es decir *vuelos internos*, *vuelos nacionales*, y con eso basta.

59-Cabrestillo. Cuando una persona tiene que llevar, por alguna razón, su brazo vendado y fijo a cierta altura del pecho se dice que está con el brazo *en cabestrillo*, pero no *en cabrestillo*, si nada tiene que ver con *cabra*, sino con *cabestro*, que es una cuerda que se ata a los caballos (y a las yeguas, también, por si acaso) para llevarlos.

60- Pasoso. Cuando una enfermedad puede contaminar fácilmente a muchas personas se dice que es contagiosa; pero la mente de algunas personas ve este hecho de “pasar” como la base para decir que es *pasosa* o *pasoso*, que da un paso y pasa y ya está en el cuerpo de otro paciente, sin importar el mal del que se trate. Y ahora en tiempos de pandemia y de la batalla terrestre nunca antes vista, hay que decir que la COVID-19 es altamente contagiosa. Con eso basta.

61-Lapso. Todo lapso se refiere a un espacio de tiempo, una fracción mayor o menor (el tamaño nada cuenta), por eso, al ser de tiempo es innecesario decir *lapso de tiempo*.

62-Dentrífico. Cuando la computadora recibe esta palabra la corrige inmediatamente. ¡Qué suerte!, porque lo que es la mente de algunas personas no tiene este corrector celestial y por eso dicen *dentrífico*, cambiando el lugar de la articulación de la *r*. La palabra que estamos viendo es término compuesto de dos elementos latinos: *dens-dentis* = diente; y el verbo *fricare* = fregar. Si juntamos *dens-dentis* con el verbo *fricare*, naturalmente que produce *dentifríco* y nunca, ni de broma, *dentrífico*. Así que a cepillarse (o mejor dicho, a fregarse bien) los dientes.

63- Deshuesadero. Se oye en las noticias, de cuando en cuando, que un vehículo robado fue encontrado en un deshuesadero; sin embargo, hay que ser justos también hay muchos periodistas y presentadores que hablan bien y como se debe. Estos últimos dicen, al referirse al mismo hecho: *Un vehículo fue encontrado en un desguazadero*. Y ahí sí ya todo va bien (dentro de la lengua, claro, está) porque dentro del delito todo seguirá yendo mal. Sería “deshuesar” sería si es que los carros fueran de carne y hueso, porque “deshuesar” es quitar los huesos a un animal o a una fruta que tenga pepa dura o cuesco. Y el deshuesadero sería el lugar para separar la carne y dejar solo los huesos, a ver quién los lleva. “Desguazar” es deshacer o sacar las piezas de algo.

64-Urea. Hace algunos meses decían los inefables políticos metidos a ministros, que estaban importando *úrea* para mejorar los cultivos. Y creo que nunca dio buen resultado el asunto, parece que todo se debió a que la *úrea* no tiene ningún valor como abono si es que está mal escrita. Un abono con faltas de ortografía no sirve. Se lo debe devolver.

Lo cierto es que esta palabra es de acentuación grave, es decir, se acentúa en la vocal *e*, y la tilde no asoma entre sus letras. Así que a los señores agricultores se les recomienda abonar sus campos con *urea*, que eso sí les ha de dar muy buen resultado, han de recoger mil por uno. De lo contrario todo se irá al traste, y todo por una tilde irresponsable e inútil.

65-Reumatoideo. En el campo de las enfermedades se escucha, con frecuencia, hablar de la artritis *reumatóidea*; pero esta última palabra no es esdrújula. Es grave y lleva su acentuación (no tilde) en la penúltima vocal, es decir en la *e*. Ahora bien, también se puede escribir y pronunciar como *reumatoide*, que es mejor porque el sufijo *-oide* aparece en muchas palabras españolas como *humanoide*, *deltoides*, *trapezoide*, etc. Así que, mejor hablar (pero no sufrir) de artritis reumatoide.

66-Tramitología. ¡Qué es eso! ¡Ahora hasta la burocracia amante y amadora del trámite tiene su propia ciencia para lo poco y estorbo que hace! ¡La tramitología! Todo lo que es *-logía*, en griego se refiere a ciencia o conocimiento.

Pruebas: *geología*, *mineralogía*, *edafología*, etc. (menos la *astrología*) Y los trámites como no quieren quedarse atrás han sobornado a que alguien cree la *tramitología*. Por suerte esta ciencia no tendrá cabida en ningún lado salvo en los archivos polvosos de los burócratas que se solazan en hacer papeleo y nada más. Y papeleo está muy bien dicho para significar el forzoso y poco fructífero ejercicio de llenar papeles y pedir papeles y mover papeles. Para nada, con mucha frecuencia.

67-Accesar. La presencia de la tecnología de la computación y la cibernética han creado la palabra *acces* (en inglés), que significa acceso, entrada, como en español; pero de ahí nada más. En español existe el verbo *acceder*, que es su acción correspondiente y propia; pero

la mente ociosa, a la que nada bueno parece acceder, ha creado un verbo miope como *accesar*. Y además de miope, inútil, defectuoso y, por tanto, sujeto de todos los reparos, y digno de no ser usado.

68- Áccido. Y como una corriente de conciencia de *accesar* se ha venido *áccido*. Sí, esta horrorosa palabreja se la escucha en ámbitos estudiantiles con muy poca preocupación. Y el asunto es que las parejas que se forman en la mente poco atenta también se han formado en este caso. El culpable es el *óxido* (término que suena como si tuviera doble *cc*). Este bendito del *óxido* le ha inoculado el veneno de la doble *cc* al humilde e inocente *ácido*, y ahí lo tenemos ya, piojoso y feo en la plaza pública de la lengua.

69-De adrede. *Adrede* es vieja palabra española y de mucho uso entre nosotros. “Adrede” quiere decir, entre otras cosas, hecho a propósito, sin el beneficio de la casualidad o de la duda. *Adrede lo has dicho*. Pero una cosa es *adrede* y otra cosa muy distinta es meterse con *de adrede*. Esto ya no tiene razón ni justificación.

70-Agruras. Sí, las que recibimos a cada paso en los trajines de la vida. Pero vayamos por partes. De *agri* se obtiene *agruras* para explicar esa sensación de ardor en el estómago, algo parecido a los síntomas de una úlcera; sin embargo la palabra más acertada para decir esto es *acidez*, porque el sentimiento es, efectivamente, de acidez en el estómago. Así que, mejor, cuando sienta acidez, no se tome nada contra las agruras, porque contra ellas no hay nada, comprobado.

71-Aguardientoso. *Ya estás con aliento aguardientoso* -le dice la esposa al irreflexivo del marido que se fue con los “panas” a festejar el San Viernes, con el pretexto de que tenía trabajo extra. Pues, haya sido real o simplemente más real que el juramento, eso del trabajo extra (por el que nadie le paga horas extras, naturalmente) lo cierto es que el aliento nunca está *aguardientoso*. Jurarlo sería caer en perjurio. No, el aliento estará *aguardentoso*, así, sin diptongación de la vocal *e*. Dicen, los de paladar fino y catador, que así, con ese aliento ni el chuchaqui se les pega.

72-Ajises y mamases con ojos cafeses. He aquí todo un panorama de devastación de la lengua española. Los plurales se forman con la adición del sufijo correspondiente. Si la palabra termina en vocal acentuada (como el caso de estos honorables sustantivos) lo que hay que hacer es agregar *-es*, y, también, en términos bastante populares, una *-s*. Y sanseacabó; pero agregar *-es* a lo que ya tiene *-s* es como hacer doblado el plural, como ponerse dos pares de zapatos. Y eso es algo que la lengua nunca lo aceptará. Sería algo tan anómalo como decir: *caballoses* o *paredeses*.

73-Clubs. *Los clubs ecuatorianos tienen problemas económicos* -dice el comentarista deportivo. Así ha de ser; pero si los *clubs* fueran *clubes* normales creo que nunca los tendrían. Así que está de probar no con dirigentes poderosos en el mundo de las finanzas y la gorda pecunia, sino dirigentes poderosos en el buen uso de la lengua. Si comienzan derecho por ahí, hasta los comentaristas deportivos y el

público en general han de decir *clubes* y la mejora comenzará y se hará sentir. La razón es tan simple que apenas decirlo: Los sustantivos terminados en consonante hacen su plural con el añadido del sufijo-*es*. Ejemplos no más: *relojes*, *manteles*, *clubes* (pero estas son las cervezas).

74-Paliar. Por el raro fenómeno de la ultracorrección este verbo bien nacido y bien criado se transforma a veces en un desaforado y mal educado *palear*. El único *palear* que se conoce en este mundo es ese de echar algo con la pala; pero *paliar* ya es otra cosa, es suavizar en algo una situación, compensar en algo, mejorar.

75-Apreta. El rápido hablantín del comentarista deportivo dice: *El defensa apreta la marca.* ¡Y el juego se detiene! Falta contra la lengua grita el árbitro desde el mismísimo Maracaná (no se entiende por qué el *Maracaná* no es el escenario del club deportivo *Macará*, incongruencias de esta penosa vida). El verbo *apretar* se conjuga como *tentar*, es decir, diptonga su vocal en: *aprieto*, *aprietas*, *aprieta*, *apretamos*. Así que el zurdo marcador de punta hará mejor su trabajo cuando le *apriete la marca* y no le deje ni respirar al contrario.

76-Bacenilla. En el caso de esta palabra hay que ir rápido, rápido, a zanco ligero y paso de huidores, porque no vale detenerse frente a sus sentidos y los otros sentidos que guarda. Pues esta palabra está mal escrita. De *bacín* se deriva, no pues *bacenilla* sino *bacinilla*, así sea de madera (el *gualataco* conocido en el austro), de barro o de

oro, como dizque tenían los grandísimos afortunados de algunos ricos. Y a propósito de barro y de bacinilla hay un refrán muy nuestro que dice. *Aunque todos somos del mismo barro, no es lo mismo ser bacín que jarro.* Así ha de ser. La sabiduría popular no se anda por las ramas ni por los que parecen bacines y resulta, para susto nuestro, que no hemos sido jarros.

77-Ávaro. Así, con tilde en la primera *a*. ¡Qué fea debe ser la avaricia de este ávaro! Porque si fuera de un avaro simple y común, suponemos que no ha de ser tan fea ni que ha de tener su corazón donde esté su montoncito de dinero. Algo más ha de haber en su corazón, quizá el sentimiento de que no es palabra esdrújula sino grave no más, es decir que no lleva tilde y que el acento cae en la segunda *a*.

78-Cariar. Sí, los dientes se pueden cariar por varias circunstancias: comida, mala limpieza, azúcar excesiva, etc. Pero dentro del etcétera no puede estar que algunas personas digan *carear*, porque esto sí que no existe. A no ser que *carear* sea eso de confrontar la declaración de una persona con otra y en su delante, el *careo* que se dice. Pero si los dientes se *carean* ya es otra cosa, uno frente a otro, plantados como enemigos, peor que esos daños producidos por la caries.

79-Cien por cien. Ciertamente que existe el sustantivo *cien*, como forma apocopada de *ciento*. *Cien personas, cien hormigas.* Pero cuando se trata de hablar de porcentajes las cosas cambian un poco y

hay que ir pasito a pasito. Sea cual fuere el porcentaje se debe usar la palabra entera. Por ejemplo: *Estoy ciento por ciento seguro de que te has equivocado.* -¿Yo?- *Sí, tú.* - *Te apuesto mil por ciento a que no.* Y así pueden ir subiendo la apuesta, que todo estará bien, siempre que sea sobre la base del *ciento*.

80-Comilón. Al gran aficionado a estimarse mucho con víveres de primera mano, a ese se le dice *comilón*, y cuando hay una oportunidad de sacar el vientre de mal año, es porque ha asistido a una *comilona*. La razón es que estas dos palabras se derivan de *comida* y no del verbo *comer*. Por ser de comida tienen *i* y no *e*. Así que para la próxima *comilona* vaya bien preparado porque le han de decir, con gusto: *Bienvenido, mi comilón. Mi casa es chica, pero la comida es grande.*

81-Cónyuge. A esta palabra se le suele agregar, sin razón ni justificación (bueno, la justificación puede ser el miedo, porque una *cónyuge* y un *cónyuge* creo que son palabras mayores en esta vida) una *u*; pero si estamos en paz de conciencia, entonces no hay que tener miedo ni nada parecido. La palabra nunca ha tenido la vocal (sorda en esta ocasión) *u* después de la letra *g*. Así que la *g* no suena suave sino áspera y fuerte, y dura como la voz de una verdadera *cónyuge*, que se ha puesto brava y que no se anda con miramientos con el otro *cónyuge*.

82-De acuerdo a. Uno puede estar de acuerdo con muchas cosas en la vida: de callarse un buen rato, de no hablar, de mantener el silencio y las mandíbulas bien apretadas o el derecho a no decir ni pío, de cerrar

los labios, y, si tanto insisten, el derecho a mantenerse tácito, así como el escritor romano. Pero lo que siempre debe ser es que uno esté *de acuerdo con*. Sí, *de acuerdo con tu opinión, con mi opinión, con nuestro punto de vista. De acuerdo con las estadísticas, de acuerdo con* (con cualquier otra cosa que se aparezca en el camino); pero no *de acuerdo a*.

83-¡Sale! No, este no es el caso de un aviso que le dé una persona a otra, indicándole que el enemigo sale de su guarida. El espía dice: *¡Ya sale!* Si fuera así todo estaría bien (en asuntos de lengua, no más, porque si de por medio hay espías y madrigueras a mal viento va esa parva). El error aquí está en que esta fórmula suele ser usada como imperativo del verbo *salir*. Y ahí sí que las cosas están muy mal. Para ordenar a que alguien salga se dice: *¡Sal de la madriguera para que veas lo bien que te va!*

84-Erran. El comentarista deportivo dice: *Los delanteros también erran*. Así ha de ser, y por eso, seguramente, algunos clubes no hacen goles. Pero creo que el defecto es otro. Es que esos comentaristas les pegan la mala suerte con lo que hablan. El verbo *errar* es algo irregular (poquito no más) y se conjuga así: *yerro, yerras, yerra, erramos*, etc. Pensamos que si los comentaristas hablaran mejor, esa buena cualidad se les pegaría también a los veloces delanteros y harían muchos más goles, y bueno, si no los hacen será porque *errar* es humano.

85-No force. Así dice el maestro cerrajero, al tozudo que quiere a la fuerza abrir el candado. *No force porque se va romper la llave.* Forzar, usar de la fuerza, y muchas veces en mal sentido. Forzar es también verbo irregular (un poquito no más) y debe conjugarse como contar, es decir: *fuerzo, fuerzas, fuerza, forzamos,* etc.

86-Fotoscopia. *Tiene que sacar una fotocopia de la cédula* – dice el empleado de una oficina pública. Y el resignado ciudadano se va por las calles buscando un sitio para que le saquen eso que ha dicho el empleado, pero no encuentra ningún lugar, y siente ganas de regresar a decirle al mismo empleado: *Por más que busco nadie saca una fotocopia porque lo que se saca son las fotocopias y si es una solita, como la que usted me pide es solamente una fotocopia.*

87-El hábitat y los... Algunas palabras en español tienen forma rara, no española. Y esto ocurre con los términos que provienen de otras lenguas. Si es del inglés, si es del japonés, si es del francés o del latín original. Este es el caso de *hábitat*. No es palabra española, como se puede ver por su perfil sonoro. Si el *hábitat* es el adecuado las cosas y los seres marchan bien; pero si son varios entonces sigue siendo *hábitat*, aunque el artículo vaya en plural: *los hábitat*, y así, en plural también las cosas y los seres marchan bien. Cuando asoman *los hábitats* es cuando las cosas comienzan a degenerar y se destruye el *hábitat*.

88-Saliré. El verbo *salir* en el futuro imperfecto o simple se conjuga de este modo: *saldré, saldrás, saldrá,* etc. Y si es Enrique el que sale, diremos *Enrique saldrá*. Nunca diremos *Endrique saldrá*.

Como tampoco diremos *Endrique salirá* ni *yo mismo saliré* por más que lo quiera, porque con esta forma verbal, así uno salga, no va ni a la esquina, así esté acompañado de *Endrique*.

89-Onceno. El comentarista deportivo dice, con euforia y algarabía: *Ya saltó el onceno titular de la selección*. Y el oyente se queda frío, es más, se queda helado, como si le hubieran hecho dos goles de entrada y sin haber comenzado el partido. No, así no vale. ¡Cómo que *onceno*! Si *onceno* significa *undécimo*, lo que significa que es un ordinal. El que sigue al diez es el *onceno*. Es decir, han desfilado ya diez equipos por la cancha y no me he dado cuenta. No, lo que hay que decir es, simplemente: *Y el equipo salta a la cancha con los colores de la bandera nacional, listos nuestros invencibles guerreros*, listos para hacerle muchos goles al equipo contrario y hasta goles al arco iris, si hiciera falta, porque para probar puntería se puede también patear a las nubes.

90-Pénsum. Esta es una palabra de uso muy común entre los estudiantes, y está bien que así sea; pero lo que está mal y requete mal es que se cambie la última letra por una *l*, advenediza y absurda. Nunca ha sido y nunca será *pénsul*. Siempre con *-m*, siempre con *-m*, para que todo vaya bien y nada se vaya a la *-m*.

91-Performance. Esta palabra peregrina también suele aparecer de vez en cuando, al hablar de manifestaciones artísticas como teatro u otras formas; pero, ¿por qué decir *performance* cuando en español existen las palabras *actuación*, *acción*, *representación*, que dicen lo mismo y de mejor manera?

92-Preveemos. Esta es una forma que se la escucha de ordinario, con doble *ee*, como se ve, ((¿o como se *vee*?). *Prever* es con una sola *e* y nunca *preveer*. Aunque uno sea previsivo y prevea más de lo ordinario. Así, con una sola *e* se conjuga *prever*: *preveo*, *prevés*, *prevé*, *preveemos*. Todo es cuestión de ver, de ver cómo se conjuga, claro. Y de *prever* sale *previsto* y no *preevisto*, por si acaso.

93-Al quinceavo piso. Y el señor del ascensor se queda mudo e inmóvil porque así pulsara todos los botones de su cajoncito metálico nunca podrá llevar al pasajero al quinceavo piso y no porque el edificio sea bajo. No, se trata de un imponente rascacielos (es decir, que *rasca* porque los *cielos* andan con comezón). Pero es que no hay quinceavo piso, ni doceavo ni treceavo ni nada de eso. Es que *quinceavo* es fraccionario, no ordinal. Al decir *quinceavo* (o treceavo o doceavo) estamos hablando de hacerle a algo (un piso, por ejemplo) trece pedacitos o quince, como un desmembrador de oficio, y eso nadie puede.

Así que cuando el empleado del ascensor escuche, *al décimo quinto piso, por favor*, lo ha de llevar rápida y comedidamente.

94-Volqueta. *El chofer ya trajo la volqueta de arena* -dice el albañil, al “jefe”, que le está tomando cuenta de la construcción. Así ha de ser, pero el vehículo que transporta materiales y los puede arrojar desde el cajón mediante un mecanismo de impulsión que voltea la caja, ese vehículo se llama *volquete*, así traiga arena fina o arena gruesa, traiga piedra o traiga grava.

95-Tan es así. Cuando alguien quiere ponderar alguna cosa dice: *Tan es así que llegué cuando el portero ni abría la puerta.* Todo puede ser si es que uno es madrugador y diligente; pero, la verdad es que se debe decir: *Tanto es así que llegué cuando el portero ni abría la puerta.* Y verá que en la próxima vez que llegue temprano ya ha de encontrar la puerta abierta, aunque no esté el portero.

96-Torácico. Algunos médicos son especialistas en la región del tórax. Eso está muy bien, para traumas del tórax, para los sensibles órganos que guarda esta caja tan especial y querida, tanto que atesora al corazoncito. Pero de *tórax* no se deriva *torácico*. No, la palabra es *torácico*. *Cirugía torácica, trauma torácico, la cavidad torácica* y van a ver lo elegantes que se han de sentir no solo los médicos, hablando de esta manera. Los pacientes de trauma y de otras patologías les han de tener mayor confianza.

97-Examen. Esta palabra que asusta a tantísimo estudiante negligente y llevado a las verdes praderas del ocio, ha cambiado de puro miedo, de la mala impresión que se produce cuando el estudiante oye: *Exámenes, mañana; exámenes la próxima semana; exámenes para ingresar a la universidad; exámenes por aquí y por allá, y por allí también, por si acaso; exámenes de sangre y de otros líquidos y sólidos.* Pues todo está bien. Hay que rendir exámenes en esta trabajosa vida, para probar a otros y para probarnos a nosotros mismos. Y todo está bien, pero en plural, porque *exámenes* siempre está en plural y con tilde. Pero, ¡ay! otra cosa es un *examen* solito. Se contagia de sus hermanos

en plural y hete aquí *exámen* ya con tilde, por el pánico, porque nunca ha llevado tilde y es necesario quitársela de inmediato, a la fuerza, porque se necesita no haber estudiado nada para poner *examen* con tilde, y se merece no solo la reprobación sino incontables tirones de orejas hasta que se prepare bien para los *exámenes* y comience bien el *examen* de mañana.

98-Destornillarse. Sí, alguien lo dijo: *destornillarse de risa*. Es decir era un juguete, un robot especializado en reírse y se rio tanto que se destornilló de risa. Pero las personas no tienen tornillos, solo esos a los que les falta un tornillo en la cabeza. Las personas cuerdas solo tienen ternillas, que son los cartílagos de la nariz. Y cuando alguien ríe excesivamente puede vérselo hasta las ternillas (lo cual es una linda exageración) que, ciertamente, no están aseguradas con tornillos a la nariz.

99-Sólido. Eso de estar sólido es una buena cualidad. Por ejemplo, una construcción debe ser sólida, un puente; un banco, ni se diga, sólido por dentro y por fuera, sólido en las paredes (para que no le roben, claro) y mucho más sólido en la caja fuerte y en los respaldos. Todo de maravilla; pero hay gente que dice que a esa hora *el callejón estaba sólido*. ¿Y eso?, ¿sólido un callejón, un sitio, un parque? No, si un sitio está sin gente, o abandonado, de eso se dice que está solitario, pero de solitario a sólido hay una diferencia tan grande que no se la puede medir. Así que *no te vayas por ahí, que ese es un lugar solitario* y verá que ha de ir más segura.

100-Miedolento. Esta es una palabra del léxico popular y designa al que siente miedo, al que lo padece por cualquier causa y con frecuencia. Pues, mejor que *miedolento* es *medroso*, *temeroso*, *timorato*, y al decir así va a ver que su ánimo deja de tener algo de miedo y comienza a ganar en confianza y en fortaleza para enfrentar los muchos trabajos de la vida.

101-Zonal. Se escucha hablar a los encargados de la salud, de la educación y hasta de las cárceles, de que su dependencia es *una zonal*. ¡Qué raro! Porque *zonal* es un adjetivo y, como ya lo hemos dicho otras veces, un adjetivo sí merece ir acompañado de un sustantivo, así sea un adjetivo viejito o pobre. Un letrado enorme en una prisión dice: *Centro de privación de libertad zonal* 8. En este caso lo de *zonal* no se entiende así como viene. Pero la verdad es que los burócratas se comen las palabras y en lugar de pronunciarlas todas y enteritas se han comido al sustantivo que le da hombría de bien al adjetivo. Se habla de *coordinación zonal*. Y ahí sí ya el adjetivo tiene toda la fuerza necesaria y la talla. *Zonal* no sirve.

102-Calentito. Sí, muchas, muchísimas personas son incapaces de usar bien este adjetivo. Se quedan, calientes y hablan de *calientito*. Lo que ocurre en este caso debería servir también para modificar a la *calentura* y llamarla *calientura*. ¿Es lógico o no? No, mejor no ir por ese tipo de desafío. Lo cierto es que de *caliente* se deriva *calentador* (la ropa) y el *calefón* y con el mismo derecho el adjetivo en diminutivo *calentito*. La razón es que en *caliente* hay diptongo porque la

acentuación recae en la segunda sílaba; pero en *calentito* cae también en la segunda sílaba que, en este caso ya no es *lien* sino *ti*. Y eso aclara todo el panorama. El acento es el provocador de la diptongación. Desaparecido este desaparece lo otro. *Muerto el perro se acabó la rabia*.

103-Samovar. Hasta hace poco sabíamos que el samovar era (y es) aquel artefacto culinario de la cocina rusa que servía para preparar el té; sin embargo ahora, en los banquetes hay gente del servicio de comidas que hablan, campantes y rampantes, del samovar así no más, sin ser rusos ni estar preparando té. Este samovar advenedizo y falso de toda falsedad es, en realidad, un calentador, una especie de hornilla de bajo fuego que sirve para mantener las bandejas de comida en buena temperatura. Pero de eso a que se llame samovar existe una distancia más grande que de aquí a la estepa (lugar a donde eran enviados los que pecaban contra la claridad de la lengua rusa, en otros tiempos, claro).

104-Disco rallado. *Ya cállate, que pareces disco rallado* –le dice la mamá a su hijito que no deja de hablar y protestar desde hace horas. Bueno está eso porque el *disco rallado* ha de ser un disco al que le han rallado, es decir, le han hecho pedacitos, raeduras al frotarle contra el rallo, ese mismo rallo que sirve para rallar el queso, la zanahoria y más cosas. Pero lo cierto es que no es *rallado* sino *rayado*, porque en los discos, sobre todo en los antiguos, como consecuencia del uso desprolijo se producían rayas en la superficie y la aguja, al encontrarse con estas rayas, saltaba y volvía unos pasos atrás con lo que

la canción volvía a recomenzar y recomenzar, una y otra vez hasta que una mano samaritana lo salvaba de la raya. Ese disco que repetía una y otra y otra la misma parte de la canción, ese era un *disco rayado*; pero nunca estaba rallado.

105-Escorfina. El maestro va a la ferretería y pide una escorfina. Y el dependiente le atiende y le vende una herramienta con la que el maestro sale contento y se dirige a su taller. Los dos quedan contentos y conformes, menos uno, porque el oyente que ha escuchado la cuestión se dice no es *escorfina*, es *escofina*, no tiene una *-r-* metida en medio de la palabra.

Sí, efectivamente, una escofina es una especie de lima de diente grueso, que sirve para desbastar algunos metales. Ahora le proponemos la solución al maestro cerrajero: Tome una lima y roa lentamente y con buen pulso la escorfina, lime en el sitio justo donde está la *-r-* y verá que luego de un momento, esta ha desaparecido y ha quedado ya convertida en una buena escofina.

106-Anelina. Esta palabra no existe, por más que usted esté necesitado de algún colorante para pintar papeles o teñir alguna prenda. Lo que existe es más fácil, es la *anilina*. Curiosa es esta palabra, porque se la puede leer de derecha a izquierda y al revés y siempre es la misma. (Este tipo de palabras se llaman palíndromos). Esa es su ventaja, en cambio *anelina* no tiene esta gracia y, como no la tiene, es mejor olvidarla y sepultarla para quedarnos con la otra.

107-Anestesia. Dentro de los insumos médicos hay un lote indispensable y es el de aquellas sustancias que nos impiden sentir dolor. Si el médico tiene que extraerle el apéndice (o cualquier otra partecilla que se ha convertido en delincuente y molesta), se necesita de un sedante, que le haga dormir, y despierte, luego, sin esa cosa que le estorbaba y le causaba dolor. Ese sedante es un anestésico y la sustancia es la *anestesia*, (*an-aisthesis* = sin sensación, en griego), así como va escrito. Ahora si usted tiene una amiguita llamada *Anastasia*, eso ya es otra cosa, y si es muy guapa, bueno, eso también sigue siendo otra cosa, y si un beso de Anastasia le sirve de anestesia, eso también es otra cosa.

108-De a de veras. Esta es una frase muy común entre nosotros, sobre todo en el lenguaje familiar; pero es un exceso, ¿de veras? **De veras** es suficiente y significa que algo se dice o se hace de verdad, porque *veras* es igual a *verdad*, y, para decir la verdad, eso es suficiente.

109-Percutar. *Encontramos varias vainas percutadas* – dice el investigador. Las vainas son los casquillos comunes que antes conocíamos. Hasta ahí no hay problemas, decimos, en relación con las vainas, porque siempre una vaina es una vaina.

El problema está en *percutadas*, porque esta palabra no existe. Lo que sí hay en el caudal del léxico español es el verbo *percutir*, que es, más o menos, *golpear*. Y en las armas de fuego el que percute es el percutor. Por algo se ha de llamar así (no ha de ser por pura vaina ni *por*

las puras alverjas). Si el verbo es *percutir*, entonces el participio es *percutido* y el adjetivo será *percutidas*. No hay un verbo *percutar*, por más balazos que disparen de disgusto o de gusto.

110-Shampú. Ahora que hay tanto *shampú* (*shampú* para cabellos negros, para cabellos castaños, para cabellos que no son rubios pero que parecen rubios, para niños, para perros de raza fina, para solteros, para casados y para divorciados, y hasta *shampú* para autos), resulta que no ha habido *shampú*, porque la palabra en español es *champú*, con **ch** de chévere. En nuestra lengua no existe el sonido de **sh**. Ese sonido que decimos cuando algo no nos gusta y nos alejamos protestando entre dientes y diciendo: *Shhhh, en otra no vengo*.

111-Volantín. *La niña es muy ágil, se dio dos volantines* –dice la maestra del jardín a los orgullosos padres que la miran rodar en el llano. Y todo podría pasar por alto; pero no es así, porque no existen los *volantines* ni los *volantineros* (con este sentido), lo que hay son los *volatines* y los *volatineros*. ¿Por qué ponerle una **-n-** demás? ¿para que le quite la gracia a los volatines? Así no vale, tan bien que rodaba la cosa.

112-Voucher. *No se olvide de reclamar su voucher* –dice la publicidad-*porque le puede servir para reclamar un premio*. Y el cliente se queda tranquilo; pero hay otros que no. Porque ¿qué razón hay para ir a pedirle al inglés una palabra que nosotros también la tenemos y propiecita? Y esa palabra es *recibo* y punto. *Voucher* no le

favorece a nadie, ni siquiera a los expertos en publicidad o mercadotecnia que todo lo quieren hacer raro, cuando la única rara es su mente que no conoce lo suficiente su propia lengua.

113-Intencionalidad. Tantas sílabas para decir tan poco. Los políticos, los cultores del arte de alargar sin motivo las palabras se pulen en esto. *La verdadera intencionalidad de la ley es...* En español existe ciertamente la palabra *intencionalidad*; pero es otra cosa, es la cualidad de lo intencional; pero en los casos que se escuchan basta y sobra con la simple *intención*, aunque seguramente no ha de ser buena.

La verdadera intención de la ley es... Y se acaba todo tan justo y tan medido, sin extender más allá de las sábanas del buen sentido lingüístico, y hasta de la economía.

114-Caminera. No vamos a hablar de las botellitas pequeñas que se pueden cargar cuando uno va de viaje. Esas botellitas pequeñas suelen llevar licor. No, vamos a hablar, mejor del sitio por donde uno camina. *En los parques hemos mejorado las camineras o, peor, la caminería-* dicen algunos profesionales del urbanismo. Pero si “caminera” significa otra cosa, es aquello que pertenece al camino y no el camino en sí mismo. Así que, las ciudades han de quedar mucho más hermosas con caminos, con senderos, con rutas para paseo, etc.

115-Gráfica. *Y en esta gráfica se puede ver el incremento de los contagios* –dice el ministro, el que ya se fue, y luego pasa a mostrar un modesto **gráfico** con datos estadísticos. Pero eso es un gráfico. No

se sabe en qué momento, los magos de la burocracia le cambiaron el género, sin beneficio ni oficio (aunque suele ser en el otro orden), sin motivo, y eso sí, con la intención de cambiar su expresión, para diferenciarse de lo usual y lo normal.

116-Lodacero. Alto ahí, y pare la mano. Bueno, se ha oído hablar del aguacero y también se lo ha oído al mismo aguacero cuando cae con fuerza sobre los techos y sobre las personas; pero una cosa es que de *agua* se derive *aguacero* y ¿por qué hacer lo mismo con el humilde *lodo*? Y recodarán que el lodo no es más que el polvo, ese del que todos fuimos hechos. De lodo, no de lodacero. Para salvar la cuestión, que ya se está poniendo muy húmeda viene en nuestra ayuda la palabra *lodazal*. Eso es lo que hay que decir, y al decirlo, humildemente seguimos reconociendo que polvo somos y en polvo nos convertirán, sin necesidad de *volvernos lodo ni lodacero, porque ese destino yo no lo quiero*.

117-Prerrequisito. Un requisito para ingresar a la universidad es haber terminado el bachillerato. Bueno eso cualquiera lo entiende, aun los que no lo han terminado y siguen flojos en entender las cosas. Ese es un requisito, pero ¿y un prerrequisito?, ¿será un requisito previo al requisito?, ¿algo así como haber terminado la escuela, antes de haber terminado el bachillerato?, ¿o será haber sido bautizado antes de ir a la escuela, o, yendo a los extremos, el prerrequisito no será haber nacido? Si con requisito basta y sobra, ¿qué andamos persiguiendo con prerrequisitos, que no sabemos qué son ni dónde viven?

118-Numérico. *Y vamos a este operativo con un numérico de 300 servidores policiales –dice el alto mando. ¿Y qué será eso del numérico? Al derivarse de número ha de ser una sustancia extraída del número, algo así como la esencia del número. Porque así se saca la cafeína, del café, señores, del café; y la teína, del té, señores, del té; pero numérico ¿qué será?, ¿no será, mejor, decir, en palabras sencillitas y llanas, personal, efectivos, miembros? Creo que todos los altos mandos –por más altos que sean- han de estar de acuerdo.*

119-Ser. Con el verbo *ser* ocurre una cosa muy curiosa. Desde hace algunos años se vienen escuchando frases en las que el verbo “ser” es totalmente ocioso, redundante, inútil. En otras palabras se vuelve una muletilla que nada significa. Ejemplos:

-Ayer terminamos lo que son las parroquias rurales de la provincia. [Se trata de la entrega de material electoral].

-Las mafias controlan no solo lo que es el interior de las cárceles sino también el exterior.

Como se puede ver, en las dos oraciones hay algo que no aporta en nada para la significación y, que por tanto, debe ser eliminado; sin embargo la gente sigue hablando de la misma manera. El verbo “ser” se ha vuelto una muletilla, como un elemento que le ofrece cierta seguridad al hablante. Ahora la gran pregunta es ¿y por qué hay gente insegura en su habla?, ¿no será inseguridad por conocer muy poco de

su lengua?, ¿inseguridad de decir con pocas palabras lo que se debe decir? Y si no es inseguridad ¿podría ser el deseo de alargar la frase sin motivo? He aquí algunas interrogantes a las que no nos atrevemos a darles todavía ninguna explicación.

120-La violencia. Toda violencia es mala, y si se trata de una violencia en contra de la mujer, no solo que es mala sino remala. Convencidos estamos de eso. Sin embargo, el asunto no va por ahí sino por la violencia que algunos legisladores y concejales que promueven leyes y ordenanzas (los unos y los otros, en ese orden). Cuando se trata de luchar contra ese flagelo de la sociedad, los entusiastas y bravos defensores de los derechos de las personas proponen proyectos y discuten leyes (y ordenanzas, en ese orden) sobre este lamentable fenómeno social y emiten anuncios como estos:

Ley contra la violencia... y ahí dudan, inmensamente por unos instantes y ya no saben cómo seguir. Y como no pueden quedarse callados (no atienden sanos consejos) continúan y dicen:

La ley contra la violencia a la mujer.

Bueno, veamos. Toda violencia se la ejerce en contra de otra persona (la violencia mala y la remala). Entonces debería ser:

La ley contra la violencia contra la mujer.

Demasiado feo ha de ser este cuerpo normativo. La construcción es más simple y clara. He aquí algunas salidas decentes para los diligentes legisladores y concejales (en ese orden):

Ley que sanciona la violencia contra la mujer. Ley que castiga, que previene...

121-Recambio. Desde hace algunos años se les ha metido, en el léxico de algunos periodistas deportivos, esta palabreja, sin ninguna razón. Bueno, exageramos, sí hay *recambio*, que es el cambio que se hace por segunda vez. Ya una vez se cambió, y ahora lo cambiamos otra, entonces tenemos un *recambio*. Pero no se trata de eso. Al futbolista que ingresa al campo de juego, a jugárselas, de él se dice que va al recambio. Y el jugador, oyendo eso, ya de entrada va cansadísimo, porque entrar por segunda vez en un mismo partido ha de ser muy pesado. Con *cambio* es suficiente y *cambio* dice todo lo que nos imaginamos que debe decir, y si así no fuera, se puede dejar de oír a ese periodista y escuchar a otro, o quizá, mejor a *reotro*.

122-Descambiar. Este verbo es de uso muy general entre las vivanderas del mercado. *Vecinita, descambie este billete. Señorita, descambie este billetito.* Con este verbo ocurre que la gente cree (debe creer) que *cambiar* no significa convertir una moneda grande en menudos, y como no cree eso, entonces le injerta un pésimo prefijo que es el *-des*, sin motivo, porque uno de los sentidos de *-des* es lo negativo, lo contrario, como por ejemplo: *arrollo -desarrollo; amor-desamor.* Y si hay desamor, mejor cambiar.

123-En el *hall* de la institución. Así dice la invitación para cierto acto cultural; pero ¿por qué hemos de ir a un *hall* cuando en el español tenemos un vestíbulo? Este es el caso del uso abusivo y empobrecedor de palabras que no son españolas; cuando nuestra lengua es tan capaz, como cualquiera otra, de decir lo mismo y con sus propias y enteras palabras.

124-O sea. He aquí la frase reina de muchos jóvenes que hablan con gran descuido y sin importarles nada. *O sea*. Primero hay que reconocer que se trata de una frase y no una sola palabra como, lamentablemente, hemos visto escrito en los textos colegiales. En segundo lugar la frase *o sea* tiene sentido, el único sentido posible, cuando se trata de un contexto de aclaración. Ejemplo: *Las nervaduras de las hojas, o sea, los filamentos más gruesos que se aprecian en la superficie...* Como se puede ver este bendito *o sea* está bien usado porque explica lo dicho anteriormente.

Pero de eso a comenzar un discurso o una oración lanzándole a las personas, a la cara un *o sea*, es de pésimo gusto, de muy mala educación, de ningún conocimiento de su lengua y de la nuestra también, porque todos somos dueños de ella.

125-Locatario. Hemos escuchado con enorme sorpresa y no menor disgusto esta palabreja en labios de algunos narradores deportivos. *Locatario, el equipo locatario*. Lo que quieren decir, al parecer, esto se lo columbra entre las espesas nieblas de la suposición, es que se trata de *local*, es decir, *el equipo local*, el dueño de casa, el dueño del patio, también como se dice, y está muy bien dicho, porque el equipo local, como el gallo, canta bien en su gallinero; así el equipo local juega mejor y gana en su campo, que es su gallinero.

126-A diestra y siniestra. *Y los delincuentes huyeron disparando a diestra y siniestra luego de asaltar la agencia bancaria* – dice el reportero. ¿Y cómo será eso?, ¿los tiros saldrán para un lado y

para el otro? Lo cierto es que en español no existe tal frase adverbial, lo que sí existe es *a diestro y siniestro*, es decir, en forma desordenada, a todo lado, abundantemente. Ahora sí: *Los delincuentes huyeron disparando a diestro y siniestro*; pero los policías, que son más *diestros*, los atraparon y con eso evitaron que ocurriera algún *siniestro*.

127-¡Hele! Hete aquí con esta palabra tan nuestra, tan propia, tan cantarina como los cuatro ríos de la amada y bella Cuenca. ¡Hele, y cómo no ha de ser así, pues! El problema con esta palabra compuesta no es el sentido, que todos lo entendemos, a cabalidad, sino la escritura. Es que como la **H** es muda y no habla, ni suena ni truena, entonces muchos hablantes al no escucharla creen que no existe; sin embargo hay cosas que no se ven ni se oyen y sin embargo sí existen. Por ejemplo: La recta intención de los políticos no se ve y ellos aseguran que sí existe. Así ha de ser, cómo dudar de gente tan honorable. Bueno, volviendo al *¡Hele!* Esta es una palabra compuesta del verbo *he* (de haber) y el pronombre *le*. Vea usted, como juntando las dos da *¡Hele!* Y por eso, lleva **H**. No existe un *¡Ele!* ¡Hele!, ¿eso sí que no sabemos qué mismo será?

128-Engrampadora. *Préstame la engrampadora* –dice la secretaria a la otra secretaria, y esta le pasa un aparatejo. Las dos secretarias no se quieren, se odian a muerte y solo por la *engrampadora*. Y no es que una de ellas le haya quitado al novio, ni le haya *engrampado* mal la foto en el archivo. No, la razón es que una de ellas le ha dicho, antes: *No se dice engrampadora, sino solo engrapadora, porque lo que*

usa son grapas y no grampas, una gran... mejor me callo. Y desde ese día las dos secretarias se odian a muerte, solo porque casi terminó la frase con una *gran...* que no era precisamente *grapa* sino algo un poquito más subido de tono.

Conclusión de la historia: en español hay *grapas* y *engrapadoras*, que también haya *gran...* y *grandísimas*, eso ya es otra cosa.

129-*Chance.* *Dame un chance* –le dice el pretendiente a la muchachona-. *Ya ves, ya me conoces, dame un chance.* Lo que el Romeo quiere es que la muchachona lo acepte, que le dé una oportunidad de demostrarle lo fino y caballeroso que es, lo cariñoso, lo leal y lo fiel, todo lo bueno que se reúne en los hombres cuando están en plan de conquista, es decir, buscando un chance. *Sí, muchachona, dale un chance.* Allá, entre ustedes; pero lo que es en español no existe la palabra *chance*, lo que sí hay es oportunidad, que dice lo mismo y sin tener que ir a pedirle un *chance* al francés.

130-*Casual.* *De venta ropa casual* y el cliente se cae de espaldas de la impresión. Es decir, la ropa que se vende, se la vende por casualidad. Y lo mismo ocurre con la indicación de que a la reunión podrá asistir con ropa casual. Tragamos saliva y mucha paciencia. *Casual* en inglés significa, entre otras cosas, *informal*. ¡Ah, entonces ropa casual es ropa informal! Si nos hubieran dicho eso desde el principio no hubiéramos ido de terno, con tanta elegancia. Pero es que estamos en el Ecuador y hablamos español, y en español *casual*

significa otra cosa. Si usted asiste a una reunión en Nueva York, seguramente se le ha de permitir ir con ropa casual. Si es en el Ecuador, ni por casualidad se le permitirá eso.

131-Locación. Esta palabra se ha saltado de la industria del cine y las filmaciones. Ahora cualquier reportero habla de que será en otra *locación*, cuando lo que quiere decir es que será en otro lugar. Se dice, pues: *En otra hora y en otro lugar*, y si no basta el lugar, pues que sea en otro sitio.

132-Marketing. Hasta algunas universidades han caído en esto, es que el poder magnético del marketing ha de ser tan grande. Y los libros de marketing y las asignaturas de marketing proliferan en todas partes; y sin embargo es palabra no necesaria en español. En nuestra lengua existe lo necesario para decir lo mismo, y son dos, a falta de una, y tan llenitas de sentido que no hace falta mendigar a nadie. Ellas son *mercadotecnia*, o, si le parece un poquitín larga, entonces viene *mercadeo* que dice exactamente lo que dice la otra. ¿Y entonces qué?, ¡Enséñenme la razón para la palabra inglesa!

133-Señalética. *En este barrio falta la señalética* –dice el urbanista. Y el barrio se queda igual que antes, porque lo que en español existe es la *señalización*. Eso de colocar *parada de bus, no ingresar, prohibido arrancar plantas, doble vía*, etc., eso es señalar y el resultado es la *señalización*. La palabra *señalética* es una peregrina que no se sabe de dónde vino ni a dónde va; pero es mejor que se vaya pronto y que quede solo lo que es español.

134-Laparoscopia. Con el avance de la técnica y la medicina, conjuntamente, existen ahora otras formas de exploración en la anatomía humana y esa es la *laparoscopia*, no *lamparoscopia*, porque nada tiene que ver esta técnica con el uso de una lámpara ni así fuera la lámpara de Aladino. En griego *lapara* significa “a un costado, costado, por un costado”. De modo que la laparoscopia ve, espía, mira por un ladito del cuerpo y nada más, con ojo clínico, seguramente. Y esta técnica se sirve también de un aparatito llamado *laparoscopio*, como el mismo endoscopio y el estetoscopio, es decir, sin ninguna tilde.

135-Peormente. Esto sí que está peor que otros malos usos de los adverbios, porque no existe tal cosa. Bueno, en español hay los adjetivos *peor*, *mejor*, *superior*, *inferior*, etc. Todos estos son adjetivos en grado comparativo (sirven para comparar, obviamente, y por eso no se puede decir *más mejor*, ¡no lo diga, ni así le quemen la lengua!) y estos no pueden recibir el sustantivo *mente* para formar adverbios. Sin embargo el político dice: *Si no quieren abrir 5000 actas peormente van abrir las 20000 que hemos presentado*. Si no las abren, peor para él y mejor para la lengua.

136-Ofertar. Los centros comerciales, los almacenes de cualquier ramo (o *giro de negocio* como decían los angelicales burócratas del pasado reciente) son los que se pueden poner en oferta, que es el ofrecimiento que hacen para vender con ciertas gangas y aprovechar la credulidad de los compradores. Por ejemplo, el clásico combo: *Compre una refri y llévese, gratis, una salchichera* (aunque todavía no se ha inventado). *Compre hoy y pague cuando pueda*. Esas

son ofertas, las oportunidades inmejorables que nos pinta la lengua comercial con tal de deshacerse pronto de algunos articulitos que ya están amarillando en los estantes y las bodegas. *Oferta por el día de la madre* (y del padre, también, como cola secundaria). Pero de ahí a que las instituciones educativas se pongan en oferta hay una distancia fenomenal. Las instituciones educativas no venden nada, ofrecen nada más y nada menos, siempre que sean serias, ofrecen educar, formar, proporcionar los medios necesarios para que alguien pueda convertirse en un profesional en la rama que hubiere escogido; pero ninguna oferta, nada. O mejor, no deberían, porque son muy serias y dignas de no usar ni caer en la lengua del mercado.

137-Oxilar. Espanto, colirio, pronto para los ojos enrojecidos luego de haber visto este horror. Sí, hemos escuchado este espantoso vocablo y la gente que lo ha dicho ni se ha sonrojado. Bueno, el original, el único es *oscilar*, moverse en ese sentido de ir de un lado para el otro; pero de ahí, de un sano oscilar ¿cómo es que salió ese aborto de *oxilar*? Nos parece que en este caso la culpa se la debe echar a la analogía (eso de *quien con lobos se junta...*), las malas compañías que hemos dicho en otras ocasiones. Nos parece que los culpables son el *oriente* y el *occidente*, y de los dos, sobre todo este último. Porque ir de oriente a occidente significa también oscilar. Así que el bueno del *occidente* contagió a *oscilar*; pero el contagio es, hay que decirlo, únicamente por culpa de la mente descuidada de los hablantes, de su poca, poquísima formación y de su mucho, muchísimo descuido y desprecio por la corrección de la lengua.

138-Meñisco. *Y el futbolista se ha operado de los meñiscos* – dice el hincha que sigue todos los comentarios deportivos. Pero si bien hay meñiques (los dedos chiquitos, aquellos que en el lenguaje popular reciben la designación de *niño bonito*), en las rodillas lo que hay son *meniscos*, que son cartílagos en forma de media luna (en griego *meniskos* significa media luna). Como se puede ver, hasta los *niños bonitos* han sido capaces de contagiar a los cartílagos, por más que estén alejados de las rodillas.

139-Habla como una catarnica. *Sí, hablas como una catarnica* –le decía el profesor (no era de lengua, claro) a una muchachuela. Pero el otro profesor (este sí, de lengua) le dice, alto, por favor. En español a ciertos animales habladores (sin ofender a nadie) se les ha dado nombres de personas, nada menos. Fijense eso. A los loros que hablan como loros, sin pies ni cabeza y hasta son malhablados, se los llama pericos. Sí, *perico* es una leve deformación de *Pedrico*. Y como hay también algunas mujeres que hablan, a veces, entonces se buscó su correspondiente, ya no podía ser *pedrica* ni *perica*, se le dijo *catalnica*, ligera variación de *Catalinica* (diminutivo de Catalina). Y esa es la palabra, solo que ha perdido una vocal y ha quedado en *catalnica*; pero por esa razón de haber perdido una vocal no es razón para mortificarle cambiando una *l* por una *r*, que es lo que pasó para que se convirtiera en *catarnica*, palabrita que no existe. Si ve a una lora muy habladora, o mejor, a una cotorra dígame: *Cotorra, ya cállate*, o mejor, *ya cállate, catalnica*.

140- ¿Está lloviendo? Y siempre vienen con la pregunta: Es así o es asado. Y de vuelta a la explicación: el sustantivo es *lluvia* y el verbo es *llover*. El gerundio (*lloviendo* es un gerundio) se deriva del verbo, ¡cómo ha de llevar pues, *u!* El día en que el verbo derive del sustantivo ese día puede ser que esté *lloviendo*, mientras eso no ocurra seguirá *lloviendo*, porque estamos en periodo *lluvioso*.

141- Estadío. Hemos escuchado a algunos profesionales del área de la salud, sobre todo, esta estrambótica palabreja. *La enfermedad ha pasado a un estadio diferente. El estadio del paciente es más complicado.* Pero no existe este tal **estadío**, lo que hay es “estadio” (palabra de origen griego) y con ella se puede decir todo cuanto se necesita, sin tener que deformar el vocablo ni volverlo irreconocible ni incivilizado (y los griegos son la base de la civilización occidental). ¡Ah el prurito de y el afán inmotivado de diferenciar y de diferenciarse! El **Diccionario** académico, respecto de “estadio” pone lo siguiente:

1. m. Recinto con grandes dimensiones con graderías para los espectadores, destinado a competiciones deportivas.

2. m. Período o fase de un proceso. *Las negociaciones están en un estadio muy inicial. La enfermedad se encuentra en un estadio avanzado.*

Como se ve, ni más ni menos lo que se intenta decir.

Creemos que también aquí hay de por medio el mal influjo de las estrellas (léase analogía, *quien con lobos...*). En español existe la palabra “estadía”, con tilde en la *i*; pero de ahí a sacar este facineroso

estadio hay mucha diferencia. Ahora que, si la estadía del paciente se prolonga mucho y eso significa un cambio en el estadio económico, eso ya es diferente; pero, incluso así seguirá siendo “estadio”.

142- De pe a ce. En la lengua española existe la frase adverbial *de pe a pa*, que sirve para indicar la totalidad de algo, que algo se hace o debe hacerse completamente. *Hay que leer el libro de pe a pa*. Y eso está muy bien. Para enterarse a cabalidad hay que leer de pe a pa; pero, en tratándose de errores nosotros tenemos una lamentable y triste, además de feísima, degeneración. Ciertos hablantes de la *pe* se pasan a la *ce* (que suena como *k*). *Las fuertes lluvias han provocado el colacso del puente-* dice nada menos que un reportero, y muestra el puente dañado, pero no propiamente por el agua y la palizada, sino, ¡quién lo creyera!, por la horrible pronunciación. Es que ningún puente que se respete puede soportar que lo golpeen de tan alevosa manera y mejor prefiere convertirse en ruinas que resistir tan desagradable articulación.

Es que la *pe* en esta posición final de sílaba ofrece grandes dificultades al hablante descuidado, y por eso, usando de una desaconsejada economía lingüística cambia la *pe* por la *ce*. Y así vienen otros despreciables palabras como *pecsi*, *concecto*, *corrucción*.

143- Un insecto repulsivo. Sí, así como queda escrito (¿o será *escripto*?). Hay gente que ha creado una nueva clase zoológica: la del *insecto*. Seguramente ha de ser muy feo, desagradable, cerdoso y hasta hediondo. Se sabe, por las ciencias biológicas, que las especies

evolucionan; pero en este caso se trata, francamente, de una sórdida involución y degeneración. Quizá también aquí está presente el influjo de la analogía con palabras como “concepto”, porque para saber qué es un insecto, hay que tener un buen concepto. Ojalá la industria produzca pronto un buen insecticida para matar a cualquiera de estos bicharajos.

144- El recelo de tocar. *Algunos temas no se toparon* –dice la reportera, y de inmediato se encienden las alarmas. Cuando uno esperaba escuchar: *algunos temas no se tocaron* (o se trataron), la usuaria de la lengua sale con eso de *topar*. Pero, para ir con más firmeza y seguridad veamos qué dice el **Diccionario** académico sobre el verbo “topar”, en sus tres primeras acepciones:

1. tr. Dicho de una cosa: Chocar con otra.
2. tr. Dicho de un animal cornudo: topetar.
3. tr. Hallar algo o a alguien casualmente. (dle.rae.es)

A todas luces se nota que el uso de “topar”, en este contexto periodístico, es incorrecto. Debió ser, obviamente, “tocar”. Veamos también lo que sobre este último verbo ofrece el diccionario:

1. tr. Ejercitar el sentido del tacto.
2. tr. Llegar a algo con la mano, sin asirlo.
3. tr. Hacer sonar según arte cualquier instrumento. (dle.rae.es)

Como se puede advertir, lo justo y propio es “tocar”.

Ahora la explicación: al parecer lo que pasa es que algunos hablantes piensan que *tocar* es solo ejercitarse con un instrumento

musical, y nada más; pero no es así. El enamorado –así sea tímido– puede tocar la mano de la muchacha, porque eso de “topar”, suena a algo ligeramente brusco, y ni se diga si quiere *topetar*. Lo cierto es que no hay que tener recelo de tocar, siempre que sea permitido, claro. *La cajera tocó el hombro de la señora para llamarle la atención. Los assembleístas no tocaron el tema*, porque, como siempre, estaban rascándose la barriga en la perfecta y beatífica holganza.

145- Brasileiro. *La variante brasilera del virus es más contagiosa* –dice la periodista. Y continúa como si nada el desarrollo de la noticia; pero ella no es *garota* ni pasea por Ipanema. Lo cierto es que en español los sufijos para formar gentilicios son varios. Así, están: *-eño* (quiteño, laticungueño, zarumeño), *-ano* (ecuatoriano, lojano, pichinchano), *-ense* (cañareense, tungurahuese, carchense); pero no existe el sufijo *-ero* para estos menesteres. Lo que ocurre aquí es que se ha tomado del portugués donde sí existe un sufijo parecido, que es *-eiro*. Así, al nativo de Brasil se le dice, en su propia lengua, *brasileiro*. Eso en portugués. En español, como es lengua distinta se usan otros sufijos. Así que el virus, cualquiera que sea y así no sea (lo mismo da), será *brasileño*, así como las *garotas* y la mismísima playa de Ipanema por donde pasan las brasileñas bailando samba.

146- Ya estamos sicoseados. *Ya estamos sicoseados por tanta inseguridad* –dice una señora a la reportera, y uno se queda pensando en el sentido y en la forma de esta palabrita que es tan común entre ciertos hablantes ecuatorianos.

Primero: ni de lejos se percibe una *p*, para decir que podría ser *psicoseados*. Por tanto, sin esa *p*, ¿tendría algo que ver con los higos, puesto que en griego *sycon* es higo? No, realmente tiene que ver con psicosis, que es la enfermedad mental.

Segundo: *psicoseado* es participio en función adjetival. Al ser participio no queda otra sino que provenga de un verbo, que debería ser *psicosear*. ¡Pero este verbo no existe! Y faltando la causa, falta el efecto. Faltando el puntapié, no hay dolor de canilla. Así que como no hay *psicosear*, tampoco hay *psicoseado*.

Nos parece que la solución no es andar con ninguna psicosis lingüística sino mejor, usar de lo que sí existe y dice exactamente lo que se intenta comunicar. Esto es: *Ya estamos perturbados, trastornados, alarmados, angustiados, sobrecogidos por tanta inseguridad* o, cambiando completamente de forma: *Vivimos en permanente zozobra*. Y aunque así no disminuya la amenaza de la delincuencia, por lo menos mejorará el uso decente de la lengua. Y eso no es una amenaza.

147- Hombres trabajando. Esta es una construcción completamente errónea en español. *Turistas paseando por las calles de la ciudad vieja* –dice una nota periodística. Esto no puede ser, por más turistas de primera o de segunda o más clases que haya. Y la razón es muy simple: el gerundio (las palabras terminadas en *-ando*, *-iendo*) no funcionan como adjetivos. En español no ocurre así. En otras lenguas podrá ser; pero de eso no respondemos. *Mujeres lavando en el río. El candidato dando un discurso en la plaza*. Todo esto está mal y hay que

corregirlo. ¿Y cómo se corrige? Muy fácil hay que eliminar el gerundio y volverlo verbo: *Los turistas pasean por las calles de la ciudad vieja. El candidato mientras daba un discurso en la plaza.* Para el caso de *hombres trabajando* y *mujeres lavando en el río*, la solución sería cambiar totalmente la construcción y aun las palabras. Podría ser algo como esto: *Obra en construcción, personal en construcción, personal en obra. Mujeres que lavan en el río.*

El gerundio nunca puede funcionar como un adjetivo, no puede acercársele a un sustantivo y cortejarlo, ni siquiera con las mejores intenciones. Lo que sí puede hacer el gerundio es acompañar a un verbo y eso lo hace muy bien y con muchas elegancia y propiedad, como: *Vivimos quejándonos por este mal gobierno. Paseaban conversando sobre filosofía. Trabajaba cantando.*

148-Nulitar. -*El árbitro ya nulitó la jugada* –dice el narrador deportivo, y el alma vuelve al cuerpo, porque la jugada era del otro equipo (no del equipo rival, solo del otro equipo). Y en la repetición, curiosamente, ocurre lo mismo. Y así fueran mil repeticiones, las cosas no estarán bien, por una sencilla y fresca verdad: no existe el verbo *nulitar*. Lo que sí hay es más sencillo y fresco: *anular*. *El árbitro ya anuló la jugada* –debe decir el narrador deportivo. Del adjetivo *nulo* se obtiene el verbo *anular*. No existe ni en español ni en latín un adjetivo que sea *nullitus*, para que de él se derive un *nulitar*. Con “anular” se puede anular todo, inclusive las cosas que no tienen validez, y otras que sí tienen validez; pero que se vuelven nulas, como las promesas y las ofertas en tiempos de campaña.

149- Escogitar. *Cogito ergo sum* –afirmó el gran Descartes, y esta frase se convirtió en uno de los axiomas de su filosofía. *Cogito* es el verbo (del latín *cogitare*), que significa: pensar, meditar, reflexionar. Pero de *cogitare* a *escogitar* hay una distancia como la que existe entre el ser y el no ser. Sí, porque *escogitar* no existe.

Al parecer se trata de una confusión y al mismo tiempo una hibridación entre *escoger* y *cogitar*. Estos dos verbos provocaron un cortocircuito en el cerebro de un despistado y salió el esperpento de *escogitar*. Quizá el razonamiento fue: para escoger hay que cogitar, pensar. Esto es cierto y válido: para escoger hay que discernir, pensar, reflexionar. Cualquiera de esos tres verbos lo dicen a cabalidad.

Si algún demiurgo perverso le hubiera susurrado al oído del gran Descartes: di *escogito ergo sum*. El filósofo francés hubiera tomado la palabreja y, armado con filosófico estoicismo, la hubiera echado a la basura.

150- Dubitar. -*El delantero dubitó y no pudo marcar el gol* – dice el periodista deportivo. Uno oye la frase y se queda dubitativo, porque duda de si ha escuchado bien, puesto que dudar existe (incluida en ella la duda metódica del gran Descartes), lo dubitativo también existe, por eso mismo uno se queda así; pero, en cambio, no existe *dubitar*, y ahí se acaban las dudas y asoma la certeza. En latín existe el verbo *dubitare*; pero ese mismo verbo en español es *dudar*. ¿Qué a nadie le quepa duda!

151-Recepcionar. *-El arquero recepciona la bola* –dice el narrador deportivo. Y luego de la recepción se queda un buen tiempo pensando en el acto que ha ejecutado. Un compañero le ha pasado la bola, y él la ha recibido. Ahí está la clave de toda la jugada. *Recibir* es el verbo y el sustantivo correspondiente es *recepción*. De esta última es absolutamente innecesario derivar un nuevo verbo. Así como es incorrecto e innecesario derivar de la pareja *contener* (verbo)-*contención* (sustantivo), el adefesio de *contencionar*. Véase *aperturar* y *direccionar* en los números 1 y 2.

152-Tráfico. *-Hay momento en que se forma tráfico* –dice la reportera de la televisión. Y el camarógrafo muestra la imagen de una avenida llena de vehículos en lento movimiento. *-Hay que salir con tiempo antes de que se forme tráfico* –aconseja otro periodista. Y el espectador se queda algo patidifuso con lo que oye, y para volver a ser “paticlaro” consulta con el Diccionario académico: Tráfico es

- 1.m.Acción de traficar.
2. m. Circulación de vehículos.
3. m. Movimiento o tránsito de personas, mercancías, etc., por cualquier medio de transporte. (dle.rae.es/tráfico?m=form)

Entonces este tráfico nada tiene que ver con lo que dicen los periodistas. Lo que los agenciosos y oportunos comunicadores quieren decir es que en ciertas horas hay congestión vehicular, tráfico intenso o pesado, o excesivo. Eso es lo que quieren decir. ¡Pues eso es lo que hay que decir!

153-Los pobres ordinales. -*El cincuenta y tres congreso eucarístico se realizará en nuestro país y a él vendrá el Papa* –dice el periodista radial. -*Hoy se abre la doce bienal internacional de pintura* –informa el también periodista radial. Y el oyente siente, de inmediato, la molestia, porque la lengua está siendo torturada. Cuando hay una secuencia ordenada de hechos y es necesario identificarlos mediante números, se debe recurrir a los ordinales: *primero, segundo, tercero, décimo*, etc. Por eso es absolutamente anómalo e incorrecto usar los cardinales como si fuesen ordinales. No se debe decir *el cuatro lápiz, el dos gol, la tres hija*. Hay que decir: *el cuarto lápiz, el segundo gol, la tercera hija*.

Los ordinales están estrechamente relacionados con los cardinales, pero estos no los sustituyen. Así que será *el quincuagésimo tercero congreso eucarístico* (y ojalá así se asegura la presencia del Papa), la *duodécima* (o *décima segunda*) *bienal internacional de pintura*, etc.

Ahora bien, es cierto que los ordinales son adjetivos de uso bastante difícil, en tratándose, sobre todo, de números mayores. Para 70, septuagésimo; para 90, nonagésimo; para 600 sexcentésimo; para 900, noningentésimo; para 847, octingentésimo cuadragésimo séptimo. Por eso, para salvar la situación y no morir en la estacada de los números, se puede usar de una pequeña estratagema legal: dar la idea de un ordinal, pero usando un cardinal, lo que significa, necesariamente, un cambio de construcción. Por ejemplo: *El aniversario número 70 de la escuela N.N. La ceremonia número 90 de graduación de la*

academia. La ciudad celebra su aniversario número 847 de fundación. Y así podemos celebrar con algo de decencia un aniversario más de la ciudad; los cincuenta años del colegio de ingenieros. *-En este momento se celebra la gala número 93 de la entrega de los premios Oscar –dice la presentadora, y lo ha dicho muy bien.*

154-Carretero. Y los delincuentes huyeron por un carretero de tercer orden –dice el periodista. El oyente apaga el radio, que también es de tercera, y se queda pensando en lo extraordinario del hecho: 1) que todavía en este tiempo de las navegaciones cibernéticas haya carreteros. 2) que esos carreteros sean de primera, segunda, tercera y quizá hasta de cuarta.

Y todo eso se debe a la impropiedad, porque carretero es el individuo que fabrica carretas. De modo que la noticia cuenta que estos malandrines del diablo tomaron al pobre del carretero, que era de tercer orden, lo aplanaron en el suelo y huyeron por él, como si fuera una larga alfombra. ¡Es que los perillanes no tienen compasión ni con un carretero! Lo cierto es que la palabra es *carretera*, así, en género femenino, y no existe ninguna razón para que algunos hablantes la quieran pasar a las ruidosas huestes del género masculino.

Como ya no hay carreteros –y eso se puede decir jurando como un carretero- no se puede decir que haya categorías entre ellos. Lo que sí existen son las carreteras de primera (las cuestan mucho por el sobreprecio), de segunda (las que cuestan menos, pero también tienen sobreprecio) y las de tercera (las que no tienen precio).



Bibliografía

- Allioni, M. (1978). *La vida del pueblo shuar*. Quito: Ecuador, Mundo shuar.
- Arens, H. (1976). *La lingüística*. Madrid: España, Gredos.
- Barthes, R. (2003). *La aventura semiológica*. Barcelona: España, Paidós.
- Bello, A. (1982). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: España, EDAF.
- Boehn, M. (1928). *La moda, historia del traje en Europa desde los orígenes del cristianismo hasta nuestros días*. Barcelona: España, Salvat Editores.
- Dante, (2020). *Divina comedia*. Madrid: España, Ediciones Plutón.
- De la Cuadra, J. (s/f). “Guásinton”, in *Cuentos escogidos II*. Guayaquil: Ecuador, Clásicos Ariel.
- Dubois, J. (1979). *Diccionario de lingüística*. Madrid: España, Alianza Editorial.
- Eco, U. (1999). *Kant y el ornotorrico*. Barcelona: España, Lumen.
- Encalada Vásquez, O. (2008). *Artrología*. Cuenca: Ecuador, CONESUP – Universidad del Azuay.
- Fradejas, L. (1954). *Gramática española*. Cuenca: Ecuador, Universidad de Cuenca

- Harris, M. (2005). *Antropología cultural*. Madrid: España, Alianza Editorial.
- Hermanos de las escuelas Cristianas (1875). Gramática de la lengua castellana, París: Francia, Imprenta de Víctor Goupy.
- Hjelmslev, L. (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: España, Gredos.
- Icaza, J. (2009). *Media vida deslumbrados*. Quito: Ecuador, Libresa.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: España, Seix Barral.
- Lévi-Strauss. (2002). *Mito y significado*. Madrid: España, Alianza Editorial.
- Martinet, A. (1976). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Madrid: España, Editorial Gredos.
- Mata, G.h. (1968). *Chorro cañamazo*. Quito: Ecuador, Editora Quito.
- Moscoso Vega, L. (1969). *Confesión revelada*. Cuenca: Ecuador, S/ editorial.
- Platón. (1979). *Diálogos*. México; México, Porrúa.
- Platón. (1998). *Las Leyes*. México: México, Porrúa.
- Real Academia Española. (1975). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: España, Espasa-Calpe, S.A.
- Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española I y II*. Madrid: España, Espasa Libros, S.L.U.

Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014).

Diccionario de la lengua española. Edición en línea: /dle.rae.es/

Saussure, F. (1977). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Argentina, Editorial Losada.

Ullmann, S. (1976). *Semántica*. Madrid: España, Aguilar.

Segunda parte

La lectura

Fausto Aguirre

Nuestro escenario cultural y algunas metas...

Los estudios sobre la lengua española, su enseñanza y aprendizaje en nuestro medio están profunda e inevitablemente marcados por un tratamiento contrastivo. El impulso por encontrar los puntos de separación entre dos o más lenguas con raíces comunes, como las lenguas vernáculas y el español, que guardan una innegable y considerable proximidad entre sí, parece ser casi ineludible, dadas las situaciones de relación e influencia por los hechos de substratos, superestratos y adstratos.

Sin dar largas al asunto, será difícil superar el impulso por contrastar, quizás porque a todos nosotros nos hace falta encontrar y - pura ilusión, por cierto- fijar los puntos de aproximación y distanciamiento entre nuestras lenguas vernáculas que siendo lenguas de cultura, tienen fuerza, sobre todo el quichua por su práctica extendida en el Oriente y en la Sierra, que incluyen a su vez tantas lenguas extranjeras actuales por su ingreso por el factor de turismo en su heterogeneidad, tan parecidas y distintas.

Tiene una orientación contrastiva, con apoyo en la versión fuerte del análisis contrastivo, la primera *Gramática de la lengua española o castellana* de Antonio de Nebrija, gramática para la lengua de conquista, de los conquistadores y colonizadores desde el siglo XV. En su introducción, el autor parte de una especie de creencia que recoge del sentido común, tal como se apunta en la frase de dedicatoria a Isabel,

La católica ‘sin que su majestad olvide que la lengua es la compañera del imperio’, sobre la gran semejanza entre el griego, latín, portugués y el español que había nacido con las Glosas Emilianenses y Silenses, y de lo que se debería contemplar, fundamentalmente, en el momento de enseñarlas como lenguas extranjeras a los indios. Las lenguas que se observan, comparan y contrastan constituían, entonces, objetos sumamente idealizados y homogéneos. No debemos olvidar que los conquistadores, frailes, curas y monjes destruyeron las lenguas vernáculos de nuestros imperios.

Parte de este concepto de lengua y de esta presuposición sobre las relaciones que más tarde se tendrían con los españoles de Europa.

Ha transcurrido mucho tiempo desde esos primeros intentos, ha habido cambios teórico-epistemológicos muy grandes desde entonces, los estudios contrastivos y el mismo concepto de transferencia/interferencia, tantas veces criticados, han ganado otras bases, se plantean desde otros marcos teóricos que, no obstante, siguen admitiendo que la lengua materna juega un papel crucial en la adquisición de una lengua segunda o extranjera. Nuevos y distintos trabajos sobre el español, lenguas vernáculos y extranjeras, nuevas miradas, han aparecido y siguen apareciendo y, sin duda, poco a poco, le vamos ganando terreno al ‘efecto de indistinción’ con que el español y las lenguas vernáculos, materialmente diferentes, han operado durante muchos años por estas tierras. Recuérdese los trabajos lingüísticos que en esta materia hizo y levantó el Instituto Lingüístico de Verano mientras estuvo en nuestro país.

La gramática contrastiva del español para América española que presentan ahora los profesores e investigadores, desde un punto de vista general, apuntan los recursos didácticos y pedagógicos más sobresalientes, en procura de llegar con los sustentos teóricos a sus aprendices para el logro de los objetivos del dominio de la lengua.

Sin dejar de reconocer la importancia de una aproximación contrastiva entre las lenguas vernáculas -en este caso ecuatoriano- y el español, los autores lo hacen desde una nueva, más útil e interesante perspectiva: van mucho más allá del léxico o del contraste término a término; no trabajan con una lengua imaginaria y homogénea, sino con usos reales, que analizan, con muy poco empleo de metalenguaje, pero con claridad de conceptos y abarcando diversos niveles, incluso pragmáticos, a partir de muestras auténticas. No se restringen, por lo tanto, a lo estrictamente normativo, lo que les permite circular con mucha fluidez y naturalidad, por variedades de las lenguas no siempre contempladas por las gramáticas de corte más clásico.

La gramática, de esta manera, está dirigida a un público adulto y ha sido pensada para un uso en clase y para el autoaprendizaje. Es el caso de la gramática setecentista de la Real Academia Española de la Lengua y las teorías de Andrés Bello, teorías muy difundidas desde el siglo XIX, en los niveles formales de escolaridad, hasta nuestros días. Incluye preguntas tanto de respuesta abierta como de respuesta cerrada, esto porque, según los tratadistas, se pretende “un continuo diálogo con el lector/usuario, que introduzca una vertiente afectiva en un mundo como el gramatical, hasta ahora carente de ello”. Diríamos que lo han

logrado, puesto que, aun siendo un trabajo serio y riguroso, como tiene que ser, posee una agilidad que lo hace agradable y simpático, por raro que parezca utilizar tal adjetivo para caracterizar un manual de gramática.

No podemos más que felicitar a los autores y a la diseñadora y editora de los materiales por esos trabajos, que serán de gran valor y utilidad en estos momentos donde la enseñanza del español va tomando nuevas dimensiones en Ecuador, en tanto el enfoque de la gramática apunta, definitivamente, al desarrollo de la lectura, después de que se haya determinado la obligatoriedad de su oferta en todo el país por parte de las escuelas de Enseñanza Media. Libros de calidad, como la presente gramática, podrán contribuir, sin duda, a que la enseñanza de la lengua española en Ecuador alcance los niveles de calidad y excelencia esperados e indispensables para que dicha empresa siga adelante y cumpla con los objetivos de integración y conocimiento mutuo tan necesarios y ansiados.

¿Conviene la enseñanza de la gramática?...

Querido lector, Ud. tiene en sus manos un modesto libro al que lo hemos bautizado con el nombre de *La gramática al servicio de la lectura*. Ahora, ¿qué queremos los autores con él? En primera instancia, permítasenos desbrozar su significado a partir de los sintagmas que componen el título. Aquí tenemos tres expresiones básicas a través de las cuales se desarrollarán las estructuras y significados de lo que se quiere hacer y decir.

Partamos de algo: tenemos tres sintagmas, ‘la gramática’, ‘al servicio de’ y ‘la lectura’. Obviamente, con el primero, pretendemos analizar teorías fundamentales de la ‘gramática’. En estos apartados, desde las teorías lingüísticas y de la didáctica, anotaremos qué es lo que conviene de la gramática, si se debe o no se debe enseñar gramática; en caso afirmativo, qué teorías gramaticales se deben orientar, cómo se deben orientar, para qué sirve la gramática y qué gramática nos sirve para el logro de los objetivos educativos. Con apretada síntesis esto queremos decir con los contenidos del primer sintagma nominal.

Con el segundo sintagma ‘al servicio de’, de carácter verbal, necesitamos ver los vínculos y utilización funcional de la gramática para aprender a leer, saber leer, entender los contenidos y significados de la palabra y textos que se construyen con la lengua.

Finalmente, con el sintagma nominal ‘la lectura’, en forma breve, anotaremos qué es lectura, qué logramos con la lectura, qué debemos leer, por qué debemos leer, cómo se debe leer, cómo recuperar las prácticas de la lectura o, por qué se han perdido las prácticas de la lectura.

Dicho lo que precede, entremos a plantear nociones ligeras sobre lo anunciado. Entonces, ¿qué es la gramática? Esta ciencia de la lengua, desde la antigüedad clásica, pasando brevemente por sus teorizaciones, cambios de enfoques, evolución de los mismos, etc., hasta la actualidad. Con la gramática nos es necesario cuestionarse si

ella cabe o no cabe en la enseñanza, hasta qué punto necesita de esta y otras teorías lingüísticas el aprendizaje de la lengua materna y de otras. Veremos, entonces, a continuación este y otros principios y reflexiones que ameriten en calidad de objetivos substanciales como apoyos al lector.

Insistamos, ¿conviene o no conviene la enseñanza-aprendizaje de la gramática como eje central dentro de las tareas de instrucción?

La enseñanza de la gramática se ha visto sometida - especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras- al vaivén de los cambios metodológicos, cuando no de las modas o de la rigidez de planteamientos. Presentamos, así, tras sopesar lo aportado por la metodología, la lingüística y la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras en los últimos años, algunas consideraciones que ayuden a comprender ese vaivén y, por ello, a delimitar el lugar de la gramática en el aprendizaje del español y concluimos que la atención a la gramática -entendida como 'saber interior'- no solo será un aspecto imprescindible, sino que muy probablemente también constituirá uno de los elementos vertebradores de la metodología que se desarrolle en los próximos años.

Como en otros órdenes de la vida, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto sometida al vaivén propio de abandonar unas ideas para adoptar otras, supuestamente novedosas, sugerentes o más prometedoras. En efecto, al menos en la teoría -seguramente menos en la práctica del aula-, hemos venido asistiendo en los últimos años a la aparición, desarrollo y declive de numerosos enfoques.

Todos ellos, como es de suponer, se justifican de mejor o peor modo en las ideas que sobre realidades tales como el lenguaje, el aprendizaje, etc., imperen en cada momento o sostengan sus defensores. Y casi todos ellos, también, aparecen como reacción -expuesta frecuentemente de modo radical- frente a la supuesta o más o menos evidente ineficacia de los demás. Es así como el método tradicional, basado en la gramática explícita y la traducción da paso o convive con el método 'directo' o con, sobre todo, el método 'audio-oral'; es así como este último cede terreno ante otros, en especial ante el vigoroso 'enfoque comunicativo' -y solo mencionamos las líneas maestras de este proceso-. Lo primero, la variación del lenguaje, el aprendizaje y otras realidades por el estilo, es, además de inevitable, deseable, porque de ello depende, a no dudarlo, la profundidad del conocimiento científico, de los objetos examinados y, por ende, de nuestras relaciones con ellos.

Lo segundo, esa ley del péndulo por la que parece haberse regido la sustitución de un método por otro en los últimos tiempos, es, por sus consecuencias -casi siempre negativas para profesores y aprendices-, ciertamente un inconveniente serio, pues generalmente responde al -por decirlo de algún modo- entusiasmo por un descubrimiento -en los ámbitos del lenguaje, la adquisición, el aprendizaje, lo social, etc.-, que supuestamente resuelve, si no todas, muchas cuestiones previamente planteadas, entusiasmo que suele desplazar al sentido común, a la evidencia -al menos desde el punto de vista de la realidad del aula- de que 'lo último' no puede sustituir

totalmente lo anterior, de que lo sensato no es al parecer la opción radical y excluyente, sino el equilibrio, la flexibilidad en el empleo de lo que, ofrecido por las diferentes opciones metodológicas, resulte más aprovechable en cada situación.

A nadie se le escapa que una de las cuestiones más traídas y llevadas en el panorama esbozado arriba es, sin ninguna duda, la relativa a la gramática y su enseñanza. Quizá ningún otro aspecto de la multiforme realidad que es aprender una lengua extranjera, por lo que se refiere a su tratamiento en el aula, haya suscitado opiniones tan encontradas o haya justificado opciones metodológicas tan contrapuestas. La gramática constituye uno de los ejemplos más claros del vaivén pendular aludido. Y, así, se salta, en el peor de los casos, del método basado casi exclusivamente en cierto tipo de contenido gramatical y algún procedimiento para enseñarlo, a otro en el que tal contenido está desplazado o desaparece en tanto que objeto de acción docente considérense, por ejemplo, las modalidades tradicional o audio-oral, de un lado, y las más radicales de carácter comunicativo, por otro. Las circunstancias que llevaron a una situación así son numerosas y variadas, y solo destacaremos algunas y audio-oral, en los que se hacía particular hincapié en el contenido gramatical a expensas de otros, que resultaban desatendidos.

En el primero se presentaba la gramática explícitamente, en largas y tediosas series de reglas que siempre presentaban numerosas excepciones, y comúnmente se utilizaba un texto para traducir, con el

cual se ejercita el contenido gramatical. En el segundo, ya sobre la base de los logros descriptivos de la lingüística estructural y de los supuestos conductistas aplicados al aprendizaje de lenguas, la gramática quedó plasmada en una estricta secuencia de estructuras que, presentadas generalmente de modo implícito en pequeños diálogos, fueron repetidas hasta la saciedad -con ligeras variaciones léxicas y de otro tipo-. En ambos casos se perseguían los errores y se corregía insistentemente. En uno se ofrecían muestras de lengua escrita, más o menos adaptadas al supuesto nivel de cada momento; en el otro los diálogos normalmente servían de pretexto para presentar la -s- estructura -s- por aprender y, manipulados pedagógicamente con este fin, resultaban no pocas veces extraños, cuando no aburridos o absurdos. En resumen, pues, ninguno motivaba para la comunicación, ninguno recogía en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes; ambos solían terminar en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas muy abstractas o alejadas de los intereses vitales de los aprendices.

Por otro lado, el auge del generativismo, con su aproximación al lenguaje desde supuestos decididamente psicológico-cognitivos e innatistas -Piaget-Chomsky-, el peso cada vez mayor de otras propuestas mentalistas no innatistas sobre la adquisición de una lengua, y la poderosa influencia ejercida por las aportaciones hechas al estudio del lenguaje desde ciertas perspectivas sociales y pragmáticas, sirvieron, en su conjunto, para, de uno u otro modo, oponer al modelo conductista sustentador del método audio-oral un modelo mentalista con que abordar los intrincados procesos del aprendizaje lingüístico, y

para contraponer a la imagen estática y desnaturalizada, por lo atomizada y abstracta, que para el funcionamiento de una lengua propusieran el método tradicional y el audio-oral, otra dinámica, funcional y contextualizada de la lengua y de su uso. Así las cosas, no es de extrañar que, en este caldo de cultivo, y como reacción contra los procedimientos, muy desgastados, de la metodología imperante, se plantearan propuestas metodológicas acordes con las nuevas exigencias, entre las que destaca, por su alcance e implicaciones, el enfoque comunicativo -o enseñanza comunicativa-.

Aunque las versiones que ha dado y viene dando lugar la propuesta comunicativa son ya numerosas, todas ellas, sin embargo, responden al mismo germen teórico, uno de cuyos aspectos más sobresalientes es que lo importante es aprender a comunicar en una lengua -a expresarse en ella, a interactuar con ella, a hacer cosas con ella-, y no a saber cosas sobre esa lengua; que importa más lo que se diga que cómo se llegue a decir, de este modo de plantear las cosas las conocemos ya: el contenido gramatical se diluye -cuando no casi desaparece o desaparece de hecho, paralelamente al radicalismo con que se apliquen los principios comunicativos- en tareas y actividades comunicativas, pues desde ahora la atención del aprendiz es llevada sobre todo al significado, a la comunicación, y muy poco -o nada- a la forma, a la estructura de los recursos lingüísticos usados para lo anterior. Es decir, ya no hay que enseñar gramática necesariamente, porque esta -se supone- se adquiere en la comunicación, en un proceso similar al seguido en la adquisición de la lengua materna. Por último,

gracias al considerable desarrollo que han tenido los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras en los últimos años, se plantearon propuestas y se esgrimieron hallazgos que justificaban la validez del enfoque comunicativo -o de otros que, como este, también relegaban el papel de la gramática- y explicaban la ineficacia de la metodología anterior.

Así, por una parte, fue destacado el hecho de que no existían suficientes evidencias empíricas que justificaran recurrir a la ‘enseñanza de la gramática’, es decir, que muy posiblemente esta no tenía efecto alguno en el desarrollo gramatical del aprendiz. Los ya clásicos estudios de los primeros años setenta sobre la adquisición de algunos morfemas del inglés por extranjeros mostraban, al parecer claramente, que los morfemas en cuestión eran aprendidos en un determinado orden -es decir, que los aprendices alcanzaban el uso correcto de los mismos siguiendo cierta secuencia-, y que este orden era independiente de factores tales como la lengua materna o la edad de los aprendices y, sobre todo, de si estos hubieran recibido o no alguna instrucción sobre el uso de los morfemas examinados. Algunos estudios posteriores siguieron corroborando esta hipótesis, que fue sometida a condiciones de control más estrictas en cuanto a su comprobación en grupos de aprendices no tutorados -aprenden la lengua ‘naturalmente’- , tutorados -aprenden la lengua en el aula, con instrucción gramatical- y mixtos. Los resultados de todos ellos apuntaban al hecho de que el desarrollo, al menos en el plano de la morfología, del inglés como lengua extranjera es impermeable a la acción de intervenciones

externas. Otros estudios, además, indagaron en la posibilidad de que esta hipótesis también fuera válida para otros aspectos gramaticales del inglés como lengua extranjera o para otras lenguas. Y se dio el caso, así, de que lleguen, en dos adolescentes tutorados de origen quichua -por decir algo- el primero, y en cuatro niños alemanes -como otro ejemplo- no tutorado el segundo, casi el mismo esquema de desarrollo de la negación en inglés. O de que hallara el mismo esquema de adquisición para el orden de palabras en alemán tanto en aprendices tutorados como no tutorados.

Por otra parte, complementando la hipótesis anterior, se esgrimió el argumento de que el contacto del aprendiz con la lengua extranjera en situaciones ricas de significado era más natural y seguramente más motivador que someterlo a la práctica gramatical. No cabe duda que este argumento cobró fuerza, y con razón, en ambientes educativos en los que la rutina, la desmotivación y la ausencia de resultados aceptables quedaron asociados a la práctica de ciertas opciones metodológicas. Pero, se vio fortalecido este argumento por la evidencia de que los niños aprenden su lengua materna, sin esfuerzo, de un modo muy natural, inmersos en situaciones de comunicación significativas con los padres o cuidadores, y de que los errores que hacen acaban desapareciendo solos, sin que intervenga -al parecer de modo significativo- la corrección de los mayores. ¿Por qué, entonces, no intentar lo mismo en el aula de lengua extranjera? Todo consiste en simular, hasta donde sea posible, un marco en que se favorezca ese tipo de interacción comunicativa, de modo que los aprendices tengan la

oportunidad de, inmersos en situaciones significativas, mantener un contacto ‘natural’ con la lengua que tratan de aprender. Subyace a esta postura, como se ve, la idea -resaltada desde muy pronto- de que el aprendizaje de una lengua extranjera no difiere esencialmente del de la materna, lo que se conocerá como la hipótesis de lenguaje nativo es igual a lenguaje de aprendizaje, como segunda lengua.

L1 = L2

Uno de los investigadores que con mayor denuedo han justificado este modo de ver las cosas es Krashen. Se podría afirmar que su teoría sobre el desarrollo de los saberes de una lengua segunda - entre ellos el gramatical-, la famosa ‘hipótesis del input’, -se levanta sobre este convencimiento-. Como es sabido, la teoría aludida sostiene que se avanza en el aprendizaje de una lengua siempre que quienes la aprenden se vean ‘expuestos’, en intercambios de comunicación significativa, a muestras de la lengua meta que, por lo que respecta a su dificultad de comprensión por parte del aprendiz, se hallen solo un poco más allá de la competencia de la que este disponga en cada momento del proceso de adquisición. De acuerdo con esto, el input ha de ser comprensible, pero también ha de contener elementos lingüísticos que resulten nuevos al aprendiz. Y así, como este comprende ese input, tales elementos acaban integrándose en su gramática interna -piénsese en la posición chomskiana-, no consciente, en un proceso natural y que no requiere esfuerzo; como la competencia del aprendiz solo puede resultar modificada mediante el contacto con el input positivo en la lengua meta,

no se requiere en este proceso la intervención de otros tipos de input, como puedan ser la prevención y corrección de errores o la instrucción gramatical -lo primero porque la actuación progresa mejor y más rápidamente por sí misma, sin ayuda-; lo segundo porque, para esta 'teoría', lo que se enseñe sobre la gramática solo puede, en el mejor de los casos, ser aprendido, nunca adquirido.

Este conjunto de hechos, tan brevemente esbozado, creó una fuerte corriente de pensamiento y opinión en los ámbitos educativos, y se constituyó en fuente de inspiración de metodólogos y educadores, en punto de referencia de no pocos programas para el aula de lengua extranjera. Sin embargo, cuando estas ideas descendieron de la teoría a la práctica, la realidad y el transcurso del tiempo fueron mostrando hasta qué punto conservaban, en función de los resultados, su validez explicativa y su viabilidad en el aula. En este sentido, si bien en los primeros años ochenta ya se levantaron voces autorizadas que advertían de la inconveniencia de plantear las cosas tan tajantemente, por ejemplo, quienes defendieron, integradas en el marco comunicativo, la atención a la forma y precisión gramaticales y la corrección de errores -input negativo- desde los primeros momentos del aprendizaje.

Probablemente fue una importante serie de estudios empíricos llevados a cabo sobre dos programas para la enseñanza secundaria desarrollados en Canadá desde hacía algunos años -el de inmersión completa en francés e inglés-, el primero como segunda lengua, y el intensivo experimental en inglés lo que favoreció una visión más clara

y objetiva de las ventajas e inconvenientes de las nuevas propuestas. Estos programas, aunque diferentes en algunos aspectos -duración, niveles, edad, contenido, etc.-, se articulan sin embargo sobre la misma base: la enseñanza lingüística se centra en el contenido, la comprensión y la fluidez, y se relega a un plano secundario la precisión gramatical en la producción; se corrigen poco y no sistemáticamente los errores gramaticales en el caso del francés, y no se corrigen casi nada en el caso del inglés. Ofrecían, por tanto, un contexto adecuado para los estudios en cuestión. Y tales estudios, por su parte, realizados ya en el marco de la naciente metodología de investigación en el aula ya en laboratorio, destacaban aspectos como los siguientes: los estudiantes francófonos, tras cinco meses de intenso aprendizaje comunicativo del inglés, alcanzaban un grado más que satisfactorio de fluidez y seguridad en el uso de esta lengua, pero su producción se veía empañada por numerosos y recurrentes errores de carácter morfológico y sintáctico, comunes, además, por compartir la misma lengua materna, a casi todos los aprendices.

La misma situación se observaba también en el caso de los programas de inmersión en francés, pues los estudiantes, aunque lograban un grado de competencia funcional considerable, no obstante se mostraban incapaces de superar las numerosas dificultades de carácter morfológico y sintáctico que esa lengua opone, las cuales persistían en forma de errores a menudo fosilizados; y esto a pesar de haber sido ‘expuestos’ tales estudiantes a la lengua en cuestión durante varios años. A estas evidencias se unieron pronto otras, aunque

aducidas esta vez a partir de la observación de contextos de aprendizaje casi o totalmente ‘naturales’ -es decir, ajenos al aula-: al parecer, quienes, transcurrido ya cierto momento de la niñez, aprendieron una lengua extranjera durante varios años en un clima de total inmersión en ella -las condiciones de vida y trabajo de tales personas en ningún caso redujeron el máximo contacto con la lengua meta-, no logran en general desarrollar el mismo grado de conocimiento gramatical que los hablantes nativos, por ejemplo.

¿Qué conclusiones pueden extraerse de todo lo anterior? Alguien podría esgrimir, a tenor de estos datos y evidencias, que lo mejor sería volver a enseñar gramática, a corregir y controlar la producción del aprendiz en todo momento, a supeditar, en suma, todo el proceso de enseñar y aprender una lengua al objetivo de la precisión gramatical. Esta actitud, a todas luces, equivaldría a reproducir una vez más, ya en las tres décadas del siglo XXI y a las puertas de nuevas propuestas humanísticas en el aprendizaje de lenguas extrañas, el antagonismo, hartamente conocido por lo funesto de sus consecuencias, de otras ocasiones en relación con la cuestión que aquí nos ocupa. Y como los hechos que conforman la historia no suelen repetirse -a menos que uno se empeñe en ello-, más sensato parece, por tanto, considerar las cosas de otra manera.

Así, otra conclusión, más ponderada y seguramente más acorde con la realidad del momento, con la experiencia acumulada después de treinta años o más de intensa búsqueda en los terrenos de la adquisición

y enseñanza de lenguas, sería la de lograr dos aspectos a los que en principio no cabe renunciar: de un lado, la innegable aceptación que en general han recibido los principios comunicativos, su indudable aportación al ámbito educativo de la enseñanza de lenguas; de otro, la necesidad de remediar lo que, por la razón que sea -de ello hablaremos después-, no logra alcanzar la sola aplicación de estos principios: la precisión en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta.

Renunciar a enseñar una lengua comunicativamente sería un contrasentido, habida cuenta de la eficacia, del influjo positivo que ejerce en no pocos aspectos del aprendizaje y de quienes aprenden - motivación, soltura y confianza en el uso receptivo y productivo de la lengua, creatividad y responsabilidad en el aprendizaje, etc.-. Pero, también lo sería el no permitir que en los procesos de enseñar y aprender una lengua no interviniera la atención a la forma, la reflexión sobre la trama gramatical de la lengua meta, la enseñanza, en suma, de la gramática. Como se ve, estas dos realidades, antes que opuestas, son complementarias: si se atiende solo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra.

De aceptarse esta aproximación, integradora, a los hechos, ello conduce al planteamiento de algunas preguntas, entre las que sobresalen, por su importancia, la de por qué una lengua extranjera no parece que sea aprendida del mismo modo que la materna. Semejante pregunta, dado su alcance y repercusiones, viene recibiendo, como es obvio, distintas respuestas. La que se esbozará aquí es solo una de ellas,

y su elección ha dependido tanto de su claridad y adecuación al propósito de estas líneas, cuanto de que no estemos en total desacuerdo con ella.

Una de las características que más llaman la atención en el aprendizaje de una lengua extranjera es la siguiente: a lo que parece, el desarrollo gramatical de una lengua no materna es impermeable a cualquier intervención externa que trate de modificarlo de algún modo -desarrollo, por otra parte, común a todos los aprendices de esa lengua, sean cuales fueren el origen lingüístico o la edad de los mismos, y las condiciones en que el aprendizaje se lleve a cabo-; se trata, en principio, de la misma impermeabilidad que acontece para tal proceso en el caso de la lengua materna. Pero existe una diferencia: si en el caso de la lengua materna este desarrollo adquisitivo avanza y progresa hasta que el niño se hace con los mismos recursos o saberes gramaticales de que ya dispone el adulto, esto casi nunca ocurre en el caso de una lengua no materna si el aprendizaje comienza después de la niñez.

La explicación que admite este hecho es que la adquisición lingüística está sujeta a cierta suerte de 'período crítico'. Esto quiere decir que existe un lapso de la niñez temprana durante el cual la mente está especialmente dispuesta para adquirir, con todos sus entresijos y sutilezas, los saberes que constituyen la base gramatical de una lengua, esa arquitectura en que se fundamentará todo uso comunicativo de la misma, y que -circunstancia admirable- para ello baste el mero contacto con las muestras de habla que el entorno proporcione al aprendiz. Este período parece llegar hasta los siete años más o menos en la mayor parte

de los casos, y a partir de este punto el potencial del mismo comienza a decrecer. Este declive no es, sin embargo, abrupto, sino gradual, es decir, la mente no pierde completamente esta capacidad de forjar representaciones gramaticales a partir de un input lingüístico, sino que la eficacia de tal mecanismo va disminuyendo en relación directa con la edad del aprendiz.

Así, las cosas, compiten dos tendencias en el desarrollo gramatical seguido por los aprendices de una lengua extranjera que ya estén fuera del período en cuestión: de un lado, la que establece -con la mediación del debido estímulo lingüístico- esa secuencia determinante del momento de adquisición de los distintos elementos gramaticales y del uso preciso y correcto de los mismos; de otro, la que emerge -o cobra mayor fuerza- ante la inevitable, por el paso del tiempo, decadencia de la anterior. Esta situación tiene consecuencias diversas, una de las cuales merece ser destacada aquí: si se acepta que solo continúan siendo operativos algunos de los elementos de esa capacidad para adquirir saberes gramaticales mediante el mero contacto con estímulos lingüísticos, entonces los aprendices de una lengua no materna que hayan superado el período crítico no dispondrán de la base fisiológica que les permita, solo con recibir convenientemente el input, podrá adquirir totalmente los recursos gramaticales de esa lengua.

¿A qué lleva esto? Sencillamente a que una lengua no materna, pasado ya el período crítico, se aprende de modo diferente a como se aprende la materna; a que, debido a ello, el grado de desarrollo

gramatical de un aprendiz no nativo, con solo la mera intervención de input en lengua meta, difícilmente será idéntico, cuantitativa y sobre todo cualitativamente, al del nativo. ¿Hay que pensar, entonces, que un aprendiz no nativo nunca podrá lograr un grado satisfactorio, incluso sobresaliente por lo próximo al de un nativo, en la posesión del saber gramatical de la lengua meta y en la explotación eficaz del mismo? La evidencia responde que no, porque lo destacable aquí es otra cosa: simplemente, el que ese grado satisfactorio, incluso sobresaliente, en tales conocimientos no lo alcanza el aprendiz no nativo por los mismos caminos en que lo hace el nativo.

Llegados a este punto, se plantea saber cuáles sean esos caminos, pues del conocimiento de su naturaleza dependerá, en gran medida, la explicación que pueda darse, al menos en términos generales, al aprendizaje de una lengua no materna. A este respecto, parece conveniente recurrir a alguna teoría sobre la naturaleza y el funcionamiento de la mente, pues necesitamos un marco más o menos coherente en el que se puedan integrar y explicar los fenómenos aducidos. No discutiremos, porque no es el momento, las diversas opciones teóricas existentes en este campo, sino que esbozaremos una de ellas -lo suficientemente reconocida, sin embargo- que sirva al propósito de lo que venimos argumentando. Fodor sostiene que la mente no la constituye un sistema uniforme, sino que, más exactamente, está conformada, además de ser un sistema central de proceso, por cierto conjunto de sistemas autónomos periféricos, o módulos. Uno y otros desempeñan funciones diferentes.

Por un lado, los módulos actúan independientemente los unos de los otros y cada uno de ellos se halla asociado con un ámbito específico de la capacidad sensorial humana -la visión, la audición: viso-motor-audio-gnóstico-; procesan, por tanto, información de origen preconceptual. Además, operan con rapidez y responden siempre que se presenten los estímulos apropiados. Su naturaleza, en fin, está predeterminada, y su adquisición y funcionamiento, por tanto, son automáticos, acontecen sin control consciente. El lenguaje es para Fodor uno de estos módulos -como también lo es para Chomsky, aunque la modularidad propuesta por estos investigadores difiere en bastantes aspectos-.

Por otro lado, el sistema central de proceso, de carácter general, desempeña funciones no asociadas con un ámbito específico alguno: de él depende el funcionamiento de la memoria, las creencias, el razonamiento -idiosincrasia-, etc. Los procesos que tienen lugar en este sistema están interconectados, su velocidad de desarrollo no ha de ser necesariamente rápida, y su inicio no depende de meros estímulos, sino de cierto control consciente y de la voluntad. Como se ve, el funcionamiento del sistema central consiste, sobre todo, en organizar como un todo los datos previamente registrados y procesados por los módulos, en sacar inferencias y resolver problemas: en pensar, en suma.

Interesa destacar ahora un aspecto importante de la teoría modularista de Fodor: el conocimiento lingüístico, modular, es una realidad distinta de la del conocimiento general del mundo y, así, la

adquisición de la lengua materna es, por su naturaleza, esencialmente diferente de la adquisición del conocimiento del mundo real, aunque no hay duda de la interacción de una y otra. A la existencia del módulo lingüístico se debe el hecho de que la organización gramatical de la lengua materna se adquiera tan rápida, eficaz y fácilmente, y, así, es a este módulo al que responde el ya considerado período crítico: es este mecanismo el que madura y se cierra en torno a los siete años de edad más o menos -cuestión muy debatida en la adquisición de lenguas extranjeras, en la que no entraremos-.

La consecuencia de esto en cuanto al aprendizaje de una lengua no materna para adultos es que, si bien, como ya sabemos, el módulo lingüístico puede mostrarse parcialmente activo -según la edad y otros factores- y permitir la adquisición y representación automáticas de ciertos aspectos gramaticales de la lengua meta, no puede darse ya, sin embargo y por desgracia, completar el cuadro de la totalidad gramatical de tal lengua, es decir, el resto deberá ser procesado, aprendido, de otro modo. Y es aquí donde, al parecer, interviene la acción del sistema central. Este, que no juega papel alguno -de acuerdo con la metáfora fodoriana de la mente- en la adquisición del entramado gramatical de la lengua materna -pues el módulo lingüístico, eficacísimo, es el que se encarga de ello-, sí que participa, y mucho, en el aprendizaje, por ejemplo, del vocabulario o las normas pragmáticas reguladoras del uso de la misma -son cosas que aprendemos a lo largo de la vida-. Y esta participación, que complementa en el aprendizaje de la lengua materna la acción del módulo lingüístico, puede constituir, en el caso del de una

lengua no materna, la condición esencial para llenar el vacío provocado en el adulto por la superación del período crítico. Por tanto, de aceptarse ver las cosas desde este punto de vista, los aprendices adultos de una lengua extranjera podrán servirse de los procesos que les depara el sistema central -de los que ya se sirven- para aprender otras muchas cosas -para relacionarse con el mundo- y pergeñar, gracias a ello, una ‘visión’ que represente la realidad gramatical de la lengua meta, que no pueda ya ser procesada por el módulo lingüístico.

Al fin y al cabo lo que harán no será muy diferente de lo que en ciertas ocasiones suelen hacer los hablantes nativos con su lengua o ellos mismos con la propia -por ejemplo, cuando necesitan ajustar el producto lingüístico a ciertas exigencias-: ‘ver’ la lengua reflexiva, metalingüísticamente, es decir, observarla en el input, percibir peculiaridades de diverso tipo y tratar de forjar alguna representación más o menos general o abstracta, alguna explicación utilizable después en la comprensión y producción, en donde será comprobada y, si es el caso, reformulada.

Esta situación tiene, de seguro, algunas desventajas -las mismas, por otra parte, que conllevan aprender casi cualquier cosa para la vida-: una, que los conocimientos adquiridos -la competencia gramatical adquirida, cabría decir- por el hablante no nativo difícilmente son idénticos a los del hablante nativo -pues, disminuida la acción del módulo lingüístico en el adulto no nativo, el aprendizaje descansa sobre todo en el sistema central, muy abierto a la intervención de numerosas

y diversas variables, como la motivación, la capacidad de observación y análisis, etc.-; otra, que el proceso en cuestión no es rápido; y otra, en fin, relacionada con la anterior, tiene que ver con el hecho de si lo aprendido por esta vía es susceptible de automatización. A esta última dedicaremos las líneas siguientes.

Es muy conocida la estricta distinción que se planteara entre el saber adquirido y el aprendido en relación con una lengua no materna - considerados desde la teoría expuesta, el uno se corresponde con el promovido por el módulo lingüístico, y el otro, con el desarrollado gracias al sistema central-, y ello sobre todo por el papel que este investigador le asignó al primero de ellos a expensas del segundo. Para Krashen la función del conocimiento aprendido es secundaria, cuando no irrelevante, pues todo -o casi todo- se mueve a instancias del conocimiento adquirido: gracias a él emerge la producción espontáneamente y se activa la adquisición de la lengua meta en los mismos términos que la materna.

Lo aprendido, en cambio, no está en la base de ningún desarrollo espontáneo, y solo cabe recurrir a él en limitadas ocasiones: cuando, por ejemplo, el hablante quiere o necesita, si tiene tiempo para ello, ‘controlar’ el producto lingüístico -algo similar a como si este se detuviera en su proceso de decir cosas sobre la base del saber adquirido, para ir evaluando el resultado de este proceso sobre la base de cómo va diciendo tales cosas-. Se trata, como se ve, del argumento tantas veces utilizado en contra de la enseñanza de la gramática.

Pero, si bien puede aceptarse, con Krashen, que los saberes aprendidos no afectan al módulo lingüístico, en cambio es difícil admitir, como han señalado numerosos críticos de las propuestas que el saber gramatical aprendido conscientemente, mediando el mecanismo central, no tenga, en este marco, valor alguno. Esto se ve con claridad en lo referente al automatismo que, para algunas de sus funciones, pueda desarrollar el mecanismo en cuestión. Para Krashen se trata de algo lento y estático: resulta imposible sacarle rendimiento en la comunicación espontánea, por causa de lo primero; difícilmente se mueve y transforma, pues, por lo general, es casual el empleo que de él hacen los hablantes. Esto, sin embargo, contraviene con la evidencia, choca con la intuición lingüística de estos y se opone, además, a los supuestos de no pocas teorías que en los últimos años se han propuesto, sobre la base de cómo se procesa la información, para explicar la adquisición de lenguas extranjeras. Y es que no se puede negar la realidad de que determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas -en los que, al parecer, está involucrado el sistema central-, no obstante la lentitud en las primeras etapas de su actuación -la realidad es siempre desconocida y difícil de organizar-, gradualmente se tornan más rápidos y, dependiendo de la complejidad, repetición, etc., de la tarea procesada, pueden automatizarse parcial o totalmente.

Piénsese, si no, en cómo aprendemos a conducir un vehículo, a tocar un instrumento musical, a hablar en público, a conducir una bicicleta o motocicleta, a utilizar un procesador de texto, etc.: por un lado, complejas como son estas tareas, en ninguna de ellas basta para

llevarla a cabo la sola intervención de los módulos que correspondan, sino que también se los precisa para esto, y muy especialmente, de la coordinación que los procesos centrales establezcan para el conjunto de los datos suministrados por aquellos; por otro lado, al automatismo de los módulos se une el que, quizá por economía y ajuste al medio, desarrollan, para tal coordinación, estos procesos centrales en cuanto a cómo explotar de mejor modo cierto conocimiento aprendido -gracias a ello alguien puede llegar a realizar una tarea con la eficacia y rapidez que requieran las circunstancias-. Si este mecanismo, pues, integra en sus procesos ciertos conocimientos supuestamente estáticos y conforma con ellos rutinas que paulatinamente se hacen más veloces en cumplir con su cometido, no es descabellado pensar que también ocurra lo mismo en el caso del conocimiento gramatical aprendido, es decir, transcurrido el tiempo y la práctica precisos, este tipo de conocimiento también puede, como el proporcionado por el módulo lingüístico, ser utilizado eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea.

A esta circunstancia parece responder el hecho de que no pocos aprendices de una lengua extranjera, tras haber recibido instrucción gramatical de algún tipo durante cierto tiempo, den en recurrir, más o menos espontáneamente en la comunicación, a lo que han aprendido de ese modo: las representaciones gramaticales que utilizan no fueron adquiridas ‘naturalmente’, como se ve, sino que constituyen conocimiento gramatical aprendido y automatizado. Además, y por abundar en lo anterior, desde hace bastantes años se viene destacando en numerosos estudios que los aprendices que reciben instrucción

gramatical -lo de cómo sea o deba ser, esta es otra cuestión-, no solo alcanzan en el uso de los recursos gramaticales un grado de precisión mayor que quienes no la recibieron, sino que para ello necesitan menos tiempo.

Si se considera aceptable la visión de los hechos presentada, se justifican, creemos, la importancia que el saber gramatical conscientemente aprendido cobra en el conjunto, y, por ende, la necesidad de que los adultos que aprenden una lengua no materna reciban, del modo que sea, instrucción al respecto -solo con esto, y hasta que no se encuentre otro medio mejor- se llenará el hueco que deja el cierre del módulo lingüístico. Al desarrollo de estos aspectos han dedicado gran atención numerosos investigadores y educadores en los últimos años. Así, la corriente de investigación, que viene de mediados de los ochenta, denominada ‘investigación del aula’ todo de intentar aunar la fluidez y precisión lingüísticas en los aprendices de una lengua extranjera, para lo que se emprenden diversos estudios y experimentos que arrojen luz sobre los efectos de ciertos mecanismos pedagógicos en aspectos concretos del aprendizaje de una lengua extranjera.

Uno de estos mecanismos, de prometedor futuro, es el que viene denominándose ‘de atención centrada en la forma’, consistente, en pocas palabras, en instruir de cierto modo al aprendiz para que aplique la atención a los aspectos -fonológicos, sintácticos, pragmáticos, etc.- de la lengua meta que se consideren pertinentes en cada caso, en especial aquellos que son la base de los errores producidos durante la

interacción en un marco didáctico comunicativo. Este llevar la atención sobre ciertos puntos se realiza de múltiples maneras -hecho muy discutido en la bibliografía al respecto con información metalingüística explícita o implícita, destacando de algún modo el rasgo o rasgos en cuestión -por ejemplo, verbal o tipográficamente-, mediante ciertas reacciones gestuales, o, sobre todo, recurriendo a la ‘retroalimentación correctiva’ -que proporciona al aprendiz evidencia negativa sobre algo-. Si la atención se aplica a realidades que, por nuevas, no han dado lugar a errores, estamos ante una variante del procedimiento anterior: la ‘toma de conciencia gramatical’, desarrollada sobre todo para conseguir y llegar a los mejores efectos en el procesamiento del input; con ella se persigue que los aprendices ‘perciban’ los rasgos, intenten hallar una posible explicación para su funcionamiento y comprueben esta hipótesis: se trata, en suma, de que se habitúen a explorar la lengua meta y se aventuren a forjar representaciones gramaticales susceptibles de ser utilizadas y comprobadas después en la producción -aunque este último paso no lo subsume esta técnica-.

Estas investigaciones, aunque sugerentes y representativas de por dónde van las cosas, no dan respuesta, de momento, al cúmulo de preguntas que plantea la integración de la enseñanza de la gramática en el plan de estudios comunicativo: cómo influye la atención en la forma en la adquisición de una lengua, qué tipo de instrucción formal es más efectiva, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, qué rasgos lingüísticos pueden suministrarse con ella, o qué variables individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos.

El trabajo por realizar es ingente. Una cosa sí parece cierta, sin embargo: la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices es ineludible, y, debido a esto, la enseñanza de la gramática, sean cuales fueren las tendencias metodológicas que se desarrollan en el siglo que vivimos, deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial. Lo ideal sería que, a estas alturas, se intentara en los próximos años una síntesis de efectos muy saludables, la de los vértices del triángulo que forman la lingüística, la adquisición de lenguas y la metodología para su enseñanza, y deje de producirse, por el bien de todos, ese vaivén pendular del que hablábamos al principio.

La lectura

Hasta el momento, como se puede deducir, en las páginas precedentes, hemos tratado de explicar de otra manera, el objetivo que nos mueve en el presente trabajo. El servicio de la gramática para apoyar la lectura de los destinatarios. Se ha previsto, de manera breve, el aprendizaje de la lengua materna. A la vez se ha comparado, desarrollando técnicas y metodología para cada proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede asomar como no pertinente el despliegue de recursos para el aprendizaje de una lengua extranjera, es posible, pero nuestros destinatarios, de cara a la adquisición de nuevos conceptos o, dedicarse a la lectura, esto, inicialmente, se le vuelve algo como muy complejo. Querido lector, como es de vuestro conocimiento, este libro se acompaña de sugerencias de plataformas digitales de los más

variados contenidos y materias, de suerte que ello ayude a motivar la preferencia lectora por el o los contenidos que fueren de su competencia. Por esta razón, queremos llegar al educador en calidad de intermediario entre los destinatarios y el conocimiento nuevo. Si el educador logra este objetivo, consideramos que las situaciones negativas estarían superadas.

En la educación en las últimas tres décadas se presenta una preocupación respecto a la mejor forma de conciliar en la enseñanza de la lectura -y escritura-, por esto háblase de ‘lectoescritura’, algunos de los aspectos que caracterizan el aprendizaje informal y el aprendizaje formal, en pro de tomar lo “mejor” de cada tipo de aprendizaje y obtener las competencias que se requieren en la lectura para tener como resultado “buenos lectores”. Empero, cuestionémonos desde aquí: ¿qué se ha hecho en materia de lectura? ¿Cómo se ha enseñado a leer? ¿Qué lecturas, autores y textos se han sugerido a los alumnos? O, simplemente, se ha lanzado un imperativo a los destinatarios que lean. ¿Se han fijado fechas para ‘tomarles’ la lección sobre la lectura? ¿El profesor ha leído el texto o autor que pidió a sus alumnos que lo hicieran? ¿Los educadores han hecho consciencia que ello es un alejar a los potenciales lectores de las posibles preferencias? ¿Se ha cultivado la lectura? ¿Por qué a nuestros padres y mayores les gustó leer? ¿Cómo aprendieron o sentaron y descubrieron gustos e interés por la lectura? Sin lugar a dudas, sin que ‘todo tiempo pasado fue mejor’ -no deja de ser tiempo pasado-, otras fueron las circunstancias didáctico-pedagógico-metodológicas de *Hogar y escuela*, por ejemplo. ¿Qué

hacer, entonces? Ahora queremos caminar por senderos que nos lleven a las metas deseadas. A esta altura, conviene recordar una anécdota: los profesores doctores Manuel Alvar y Antonio Quilis, en sus instancias de estadía en Ecuador, cuando se hicieron las prospectivas y la aplicación de las primeras encuestas a los informantes para el logro del ALECU, conversamos sobre la falta de voluntad del ser humano para dedicarse a la lectura. Observaron siempre que nunca conviene imponer autores y libros a los estudiantes, que con ello no se logra nada. Yo les planteé que en una realidad socioeconómica y cultural tercermundista es necesario sugerir para que los estudiantes se orienten mejor. Es que, nuestro destinatario no tiene motivaciones culturales de mayores órdenes. Allí quedó nuestra discusión y debates.

Esta preocupación surge debido a los hallazgos que se han hecho en algunas investigaciones respecto al papel decisivo que tiene en la vida de un individuo la forma en que realizan sus primeras aproximaciones a la lectura, en la posterior forma de relacionarse con esta; reconociéndose el hecho de que la lectura es una de las competencias fundamentales para poder adquirir otras.

En Estados Unidos, bajo el título de ‘alfabetización emergente’, lo cual se ha difundido a otros países, se han realizado diversas investigaciones relacionadas con esto.

Desde 1970 en adelante se han presentado giros radicales en concepciones y metodologías sobre enseñanza y aprendizaje, se dio una migración del interés del aprendizaje de la conducta al conocimiento,

pasando de concepciones tradicionales a concepciones que surgieron como crítica a esta. Dentro de estas concepciones que se oponen a la tradicional se encuentran la teoría sociocultural, con autores como Vygotsky y Bruner y la teoría de la cognición situada con autores como Collins, Brown, y Neuman, entre otros. Estos giros que se han presentado en la enseñanza y el aprendizaje, inevitablemente han influido en la manera de enseñar a leer -alfabetización emergente- y de considerar a los sujetos aprendices, lo cual no solo ha modificado las concepciones de lectura sino además las prácticas, siendo estas últimas totalmente inherentes a las creencias que manejan los adultos que enseñan intencional o no intencionalmente -padres, docentes, etc.-. Precisamente me detendré a mostrar la forma en que los cambios en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje han repercutido sobre la enseñanza de la lectura emergente.

Una primera concepción que se presenta es la lectura como un conjunto de habilidades, dominante hasta los años sesenta; la segunda concepción es la lectura como un proceso interactivo, desarrollada en las décadas del sesenta y setenta; y la tercera concepción es la lectura como un proceso de transacción, siendo esta la más reciente. La primera concepción, de acuerdo a Jean Dubois se interesaba en describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de este proceso; es evidente que esta concepción hace parte de una postura tradicional de enseñanza y aprendizaje.

La segunda y tercera concepciones hacen parte de una postura crítica a la primera y se ubican dentro de las teorías socioculturales y cognitivas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas concepciones se asume que el sujeto que aprende es activo a diferencia de la primera donde es pasivo, y que el aprendizaje se da por la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector; la lectura es asumida como mucho más que decodificar, se asume como búsqueda de sentido -segunda concepción- o de sentidos -tercera concepción- del texto.

Este cambio de conceptos sobre la tarea del aprendizaje de la lectura repercute en la enseñanza de esta, y la lleva a una reevaluación del contenido apropiado de los materiales para los comienzos de la lectura, y no menos, a una conciencia de la importancia del lenguaje oral respecto al progreso de la lectura, y no porque se considere lo impreso como habla ‘escrita’, sino a causa de sus bases comunes como formas de comunicación.

Emilia Ferreiro, resalta la importancia que tiene la concepción que los adultos que enseñan, manejan de ‘enseñar a leer y a escribir’, ya que esto conduce a fijar el qué, cómo, el cuándo y además a decidir qué es lo fácil o no para el niño, pudiendo diferir la perspectiva del niño de la del adulto. El sentido de enseñar puede ser el de hacer ‘que alguien aprenda algo’, hasta ‘un mostrar algo’, siendo este último sentido el cercano a la concepción de lectura como interacción y como transacción. Pues, la lectura tiene que estar vinculada a la experiencia del niño y responder a exigencias funcionales de su realidad inmediata.

Es necesario destacar que en una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras; de acuerdo a Emilia Ferreiro, es importante entender cómo las diferentes formas de actos de lectura y escritura influyen en el desarrollo de la alfabetización del mismo niño; el contexto en el que los niños preescolares o escolares acceden a la letra impresa y a su uso, es fundamental saberlo para acceder a cómo construyen sus conocimientos sobre la lectura y la escritura. Las escuelas no tradicionales, buscan no solo un cambio en el currículo, los contenidos académicos, la pedagogía y la metodología de enseñanza y aprendizaje, sino fundamentalmente en la organización social de la educación en pro de aprendizajes funcionales que apunten a que los individuos y la sociedad alcancen sus objetivos económicos, cívicos y culturales.

Otra de las características que se pueden tomar del aprendizaje informal es hacer uso de otras fuentes de comunicación que son muy utilizadas en este tipo de aprendizaje, tal como la observación, para no restringir a las formas lingüísticas la cantidad de información disponible para la persona que aprende; investigaciones hechas dan cuenta de esto. Un aspecto mucho más interesante del uso del lenguaje en la escuela -educación básica y bachillerato- es el de que su relación con actividades prácticas y referentes concretos parece ser la recíproca

exactamente de la relación que se aprecia en la vida diaria; el niño ve o participa en cierto número de demostraciones del ‘mismo hecho’ y a partir de estos ejemplos acumulados adquiere algunos modos generalizados de ejecutar la actividad en cuestión.

Precisamente este último aspecto relacionado con el uso del lenguaje en la escuela y de otras formas de comunicación podrían acortar la brecha existente entre el aprendizaje informal y el aprendizaje formal en la escuela, que aunque busca algunas de las características del aprendizaje formal puede tomar elementos del informal para mejores aprendizajes; lo anterior lo digo teniendo en cuenta que la poca generalización y elaboración de reglas es una de las limitantes del aprendizaje informal.

En contraste con esta limitación del aprendizaje informal, está la gran ventaja de este y es que tiene periodos de retención considerablemente más prolongados que los que se dan en el aprendizaje formal; la escuela puede tratar de sobrepasar esta barrera enfrentando a los estudiantes a tareas del mismo tipo repetidamente, ya que esto es lo que genera el aprender a aprender, que es lo que hace que se retenga de manera prolongada un conocimiento aprendido.

Un rasgo adicional del aprendizaje informal es que este es incidental, aunque puede ser intencional pero poco estructurado, y por lo general es un subproducto de alguna otra actividad; un ejemplo de cómo se puede hacer uso de esto para la enseñanza y el aprendizaje de

la lectura emergente en preescolar, lo define como emergente, teoría que se fundamenta en los postulados de Vygotsky; en dos de sus investigaciones en las cuales enfatiza la importancia de los contextos de juego para enseñar la lectoescritura, siendo este una actividad natural y espontánea en los niños, por lo cual posibilita que las primeras aproximaciones de los mismos a la lectura sea muy agradable. El uso de contextos de juego en ambientes escolarizados permite que los estudiantes necesariamente puedan desarrollar sus funciones cognitivas en la interacción con los otros.

Considera el juego en los niños como ‘una conducta social’ porque los menores se ven involucrados en varias situaciones sociales como: cooperación, asistencia, afrontamiento y solución de problemas en formas apropiadas, entre otras.

Otras de las características del aprendizaje informal que se pueden tener en cuenta en la escuela son: reconocer que lo afectivo así como el juego, desarrollan un papel fundamental dentro del aprendizaje informal, también puede tenerse en cuenta en el contexto escolar, creando interacciones que fortalezcan una relación de cooperatividad, respeto y comprensión; y el tomar un sistema de valores dirigidos a la persona y no unos estándares de ejecución universalistas, basados únicamente en los aprendizajes espontáneos, no son suficiente para alcanzar los objetivos que caracterizan al pensamiento científico. Hay que encontrar una forma de articular los aprendizajes espontáneos y los aprendizajes sistemáticos, en el marco de la pedagogía activa.

Para concluir, a lo largo de este enfoque, como queda dicho, se ha pretendido, a partir de la revisión de alguna literatura y de la experiencia como educadores, se quiere mostrar como el caso de los cambios que se han dado en la concepción del aprendizaje y enseñanza desde hace algunas décadas, han influido marcadamente también en las concepciones que se manejan sobre aprendizaje y enseñanza de la lectura emergente; como aspecto por resaltar en este cambio de concepciones está el interés por tomar algunas de las características del aprendizaje informal y otras del aprendizaje formal en la escuela, para posibilitar aprendizajes más funcionales de la lectura emergente.

Generalidades

La pregunta de entrada: ¿qué debemos entender por lectura? Partamos de un hecho sencillo de la filología, para lo que planteamos y proponemos las significaciones que connotan el o los componentes de nuestra interrogante.

1. ¿Qué es lectura?

Desde el DRAE, lectura deriva del bajo latín ‘lectūra’. Entre las acepciones que se ubican en esta entrada, están las siguientes: “1. f. Acción de leer. 2. f. Obra o cosa leída. Las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto. 3. f. Interpretación del sentido de un texto. 4. f. Variante de una o más palabras de un texto. 5. f. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente

determinado. 6. f. En algunas comunidades religiosas, lectoría. 7. f. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl. 8. f. Der. Trámite parlamentario de deliberación sucesiva de un proyecto de ley. Primera, segunda lectura. 9. f. desus. En las universidades, tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos” (2019).

Después de las citas de *Diccionario*, paciente lector, articule las significaciones que ha leído y organice usted la definición y los conceptos más próximos sobre lectura.

¿Qué han hecho y qué siguen haciendo los ministerios de educación y cultura en el ámbito de ‘sus reformas educativas’? ¿Qué es lo que se quiere, en esas reformas, con el componente lenguaje, al cual se le ha concedido la mayor carga horaria? ¿Qué es lo que se quiere hacer con la lecto-escritura? ¿Qué es lo que hace el lenguaje: lengua, habla, literatura -la comunicación en sí- en el proceso educativo, como componente de asignaturas-lecturas? ¿Qué papel juega el trabajo de cada profesor con sus asignaturas, lecturas y materias frente a los alumnos?

Se prevé que los estudiantes lean -al menos-, los apuntes de clase, o los dictados que hace el profesor. La última experiencia (2005-2006) de las instituciones educativas en materia de lectura: se lanza un componente de autores y textos, a los costes más bajos, en previsión de que los destinatarios adquieran estos productos, lo lean; de tal manera que, como programa de estudio, formemos y descubramos lectores.

Raúl Vallejo en *Acoso textual*, en el fondo, maneja el concepto de la supervivencia del libro como recurso que debemos llegar a él como lo máspreciado de la razón del ser cultural: el vínculo del hombre frente al mundo, porque nunca nos doblegará el sistema virtual, a través de una computadora -ordenador- que nos sumerge en el espacio cibernético. La novela de Vallejo, ¿es la ‘lucha’ ecuatoriana entre lo moderno y lo postmoderno? En este ámbito de Vallejo, ¿hay que deshacerse del mito del futuro prometido? Al menos, ¿existe este? El hombre aquí, en *Acoso textual* de Vallejo, ¿se reencuentra consigo mismo o, debe reencontrarse consigo mismo? ¿La conducta de los jóvenes -en Ecuador- está en buscarse como individuos y como ecuatorianos? ¿La identidad ecuatoriana se la debe buscar en la esencia de la plurinacionalidad? ¿Es el hombre quien tiene que reconstruirse a sí mismo? A pesar de lo virtual, de esa enorme facilidad de conexión e interconexión, el mundo está hecho de palabras. ¿Hay que conectarse para concienciarse? ¿Hay que desconectarse para ser o llegar a ser?

Como lectura derivativa de *Acoso textual*, el concepto de lectura se encuentra en la articulación de la semiótica y la informática.

En el ámbito de la significación profunda de la lengua: el destinatario-lector debe y tiene que enfrentarse a textos. Tiene que ‘trabajar’ con documentos. El concepto de documento y el de lectura se encuentran articulados en el campo de la semiótica y en el de la informática, el uno y el otro, destinados a pensar el uso simbólico de los documentos en un proceso de información. Los dos componentes: la semiótica y la informática se inscriben, por otra parte, ambas, dentro

de las nuevas lógicas de procesamiento de datos que aparecieron a principios del siglo XX a partir de la complejidad de las ciencias del lenguaje.

Desde Ferdinand de Saussure, la arbitrariedad caracteriza al signo, ya que representa la implicación del sujeto de la comunicación, indudablemente dentro del doble proceso de la enunciación - inicialmente creación- y, luego, de la interpretación -difusión, extensión, extensión derivativa-.

La arbitrariedad del signo es, hasta cierto punto, el nombre que toma la libertad de la comunicación dentro del campo de la semiótica. En cambio, no hay arbitrariedad dentro de la lógica informática del acercamiento a la lectura, puesto que para llegar a esta hay que desarrollar operaciones que fijan las condiciones de uso del texto dentro de los procesos de comunicación, y son las exigencias de la información las que determinan las operaciones, tanto lectura como escritura, aplicadas por los actores de los dispositivos de la información.

Advirtamos la significación del programa. En este ámbito, el concepto de programa -a diferencia de los errores que se manejan en la jerga pedagógica- define un conjunto de operaciones con miras a producir una reacción-información. En el campo semiótico, un programa es la articulación entre un sujeto de la enunciación y el destinatario a quien corresponde la interpretación. Se está frente al sistema de selección -codificación en primera y definitiva instancia- y

de interpretación -decodificación- un conjunto de informaciones que son objeto de una puesta en forma y una puesta en lengua, gracias a un mediador.

Una novela, un cuento, un relato, un poema -un texto, un documento, al final de cuentas- es un programa semiótico, ya que las informaciones relativas a los lugares, a los personajes y a lo que está en juego puede estructurar la significación global de la literatura, es decir las condiciones en las cuales tiene lugar la interpretación de la que es objeto durante el proceso de la lectura puesta en práctica por el sujeto de la comunicación y de la lectura en sí.

Antes o después de la literatura, en un enfoque comparable, un programa de transmisión mecánica de los componentes de los signos: significante y significado, representa el conjunto de procesamientos y operaciones cuyos datos deben ser objeto para convertirse en una información, para convertirse en un recurso necesario, tal vez indispensable, para que el destinatario reaccione positivamente. He aquí la complejidad condicionante de 'reacción positiva'. Las condiciones, los requisitos, las necesidades, las demandas de un texto, sin lugar a dudas, son inmensas para que él pueda llegar -como lo debe llegar- hasta el destinatario para que ese texto cumpla con los objetivos de provocar el interés que se necesitan y se pueda hablar, entonces, de un acercamiento a la lectura, porque se ha dado la motivación, porque ha habido la mediación necesaria.

La lectura ‘mediada’ consiste, fundamentalmente, en un conjunto de prácticas que instituyen una identidad común, compartida, por los sujetos de la mediación simbólica que intervienen en el proceso de comunicación. La universalidad de la comunicación aplicada envuelve el postulado de uniformidad de los operadores y significaciones. Se trata precisamente de lo que Kant llama la universalidad de los juegos matemáticos.

Por otro lado, ¿qué sucede en el ámbito de la significación en sí del texto, del documento? Un documento es un conjunto de informaciones que es, por una parte, vinculable y operatorio dentro de un proceso de comunicación y, por otra, es el registro de una memoria que es la del lector del documento. La significación del documento se basa en la articulación entre el sistema de significación que da cuenta de la significación de ese documento y el sistema cultural que permite su registro en una memoria y su disponibilidad en las prácticas de la comunicación. La significación del documento consiste en inscribir un texto dentro de una perspectiva semiótica, es decir volver a su significado problemático. No olvidemos, desde la perspectiva piagetiana, la educación, para ser tal, debe ser una estructura humana problematizadora.

Frente al significado hay dos tipos de mediación en todo documento, dos tipos de inteligibilidad problemática de la dimensión de sentido del documento, de sentido del texto. De entrada, todo texto, escrito o documento se entiende como un conjunto de significantes portadores de información -‘significados’- sobre el mundo: se trata de

las informaciones en las que el lector define la referencialidad durante los procesos de la interpretación y la designación de las referencias, a las cuales se remite el documento en el proceso de producción, transmisión de la información. Por otra parte, el documento se entiende como un conjunto de significantes portadores de información sobre el emisor -enunciador del discurso- sentido del que es portador: se trata de informaciones en las cuales la referencia define la subjetividad del enunciador en el proceso mismo de la enunciación, dentro de su dimensión identitaria. La significación del documento es, así, aquella que se puede llamar una semiótica dual. La lectura define dos procesos de comunicación; el primero pone en relación la subjetividad del lector con la del enunciador, en un proceso de identificación simbólica; el segundo, pone en relación el material discursivo del significante (texto, imagen, diversos significantes de la comunicación) con la identidad cultural y simbólica cuyo documento es una forma de testimonio.

La lectura como proceso de significación compleja. El proceso dual que constituye la lectura en sí, consiste en el ‘reconocimiento’ y en la ‘apropiación’, por parte del sujeto, de las informaciones de naturaleza diversa y de diversas referencias comunicacionales cuyo documento es portador. Hemos dicho ya, se trata de un proceso dual, porque, a cada momento de este proceso, se articularán ambas realidades: una materialidad portadora físicamente de una esencialidad, además de una intencionalidad, aunque no totalmente libre: cuya comunicación a través de... o, por medio de la lectura es el asiento, es el sustento.

La transmisión-presencia mecánica, física del texto, por un lado y la de sentido, por otro, consisten, ambas, en el conjunto de codificaciones, organizaciones, selecciones, también decodificaciones, interpretaciones. Son operaciones de tal naturaleza que devuelven la información disponible para el lector. La significación de la lectura consiste, entonces, en el conocimiento de las operaciones de interpretación por las cuales el sujeto se apropia del documento, que se trata de un documento que ha sido el objeto de una escritura (lectura clásica) o de un texto que resulta de un conjunto de operaciones y de procesamiento de datos (lectura mecánica, apenas una presencia física). Es por eso que la presencia física, informática, podrá decirse, define la lectura como la puesta a disposición de la información, más que como la investigación de las referencias y de las significaciones que la comportan.

A partir del momento en que la lectura se instituye como proceso semiótico puede referirse a cualquier dispositivo de producción de la información, sin que esto se limite a la lectura del escrito.

Es por eso que podemos hablar de la lectura a propósito de toda operación de reconocimiento de una significación: se puede hablar de lectura del sonido, de lectura de la imagen, de lectura de un programa informático. La polisemia del concepto de lectura es un signo de la transformación de la lectura en una mediación semántica compleja. Se pueden definir de la siguiente manera los cuatro momentos de lo que podemos llamar el proceso complejo de la lectura semiótica o de significado.

Primer momento. Es la experiencia de identificación de la lectura, en el curso de la cual el sujeto que lee construye su propia identidad articulándola en la representación de la identidad que supone a un anunciador. Se trata, allí, del proceso, instituyendo, la especulación comunicativa, del espejo del cambio semiótico.

Segundo momento. Es aquel en el curso del cual se instituye, se crea o, en el mejor de los casos, se acepta el código, el sistema simbólico, constitutivo del objeto de la lectura. Se trata de una doble identificación, la del código del lenguaje y la de la referencia de la información. Es una forma de ‘hacerse la luz’ para pretender entender el texto, el documento.

Tercer momento. Es el de la articulación, es la integración de más de uno de tantos de los momentos de la dimensión simbólica del discurso, discurso que, en sí, es el objeto de la lectura, que tiene que unirse, articularse, integrarse a o integrarse con la dimensión efectiva y afectiva del sujeto que lee, en su propia personalidad, en su subjetividad o en su actividad institucional. La lectura es un proceso de afectividad. Inicio la lectura porque “comienza a gustarme el texto, su contenido, el mensaje, etc.”. Termine leyendo y no dejo de leer, además de continuar leyendo, porque fui y soy atrapado por múltiples circunstancias: el texto, su soledad, su interés, su identidad y su identificación conmigo, la fuerza del mensaje, de ese concepto-mensaje que termina llegando a mí.

Finalmente, se puede decir, así, que al allanarse al complejo semiótico de la lectura, al terminar aceptándolo, que es, en definitiva de cuentas, terminar comprendiéndolo, se concluye con la apropiación propiamente dicha sobre el discurso o sobre el mensaje por el sujeto de la lectura, quiere decir por mí, por mi yo. En cuanto es objeto de una identificación y de una interpretación, el discurso que es el objeto de la lectura se inscribe en la cultura disponible del sujeto que lee, que, en lo sucesivo, puede inscribir los términos en sus propias actividades simbólicas.

Veamos ahora, en nuevo párrafo, por dónde camina el sentido de la información. Este sentido es el conjunto de procedimientos y de procesos por los cuales la información se inscribe en una lógica interpretable. Que se trate de una interpretación por un sujeto dentro del curso habitual de las operaciones de lectura, o de un procesamiento de datos en términos informáticos, el sentido de la información consiste siempre en un conjunto de operaciones que le permiten al sujeto adquirir, a la vez, el sentido de la información y su disponibilidad. Esta ‘disponibilidad’ es mi grado de competencia, mi capacidad, mi posibilidad de llegar al texto. Pero, ‘llegar al texto’ significa apoderarse de él con dominio. El sentido de la información consiste en la formulación de las condiciones en las cuales es posible su interpretación, mientras que el procesamiento de datos de la información consiste en la formulación de las condiciones en las cuales el uso de esta información es permisible dentro de un conjunto de operaciones.

La lectura vuelve a un sentido de la información, lo cual consiste, siempre, en la institución de una mediación de la información que, articulada dentro del primer código por el anunciador del discurso al curso de la escritura, hace el objeto de una segunda articulación por el lector en el curso de este otro momento semántico al transcurso del cual el otro sujeto hace la apropiación simbólica del texto en la lectura. Pero la otra dimensión de la información, que podemos, por tanto, llamar paralela, el acercamiento de la lectura, no es del mismo orden. No se trata de una operación en el curso de la cual son identificados los códigos y los sistemas de representación de los que se sostienen en el texto que hace, que se convierte en el objeto de la lectura, sino de una operación en el curso de la cual el sistema textual es reenviado a una serie de operaciones articuladas unas con otras, al final de la que será definida como lo que se puede llamar la dinámica de acercamiento o llegada al texto.

Se trata del conjunto de operaciones que es posible poner en ejecución a partir de los datos suministrados por el texto, de los que concebidos como conjunto cuantificable de datos lingüísticos e icónicos. La significación de la transmisión articula una a otra la semántica de la lectura con la transferencia de la lectura. Para ‘operativizar’ procesos de comunicación necesito de la memoria. Igualmente, para ‘re-crear’ y para crear, para operativizar o, mejor aún, para desarrollar la creatividad, necesito de la memoria. Por esta simple, o por esta grandísima tanto profunda razón, planteémonos la siguiente cuestión: qué ocurre con la significación-profundidad sémica de la memoria.

La significación y la transmisión descansan ambas en el reconocimiento de un estado superior de la memoria. El estado de la memoria en el campo de la semántica es el de una referencia de la semiosis: es en función de la memoria del lenguaje disponible que voy a dar una significación a la información que tengo para constituir la como significante e interpretarla como significado. En el campo de la transmisión, la memoria es un conjunto de operaciones disponibles. Ella no se sitúa en el campo de la significación, por el contrario, ella, la memoria hace posible las operaciones que constituyen lo que se llama el procesamiento de datos. En cambio, en el campo de la informática como en el mundo de las significaciones, la memoria representa al mismo operador de reconocimiento de la información. Es la memoria que, en semántica como en informática, permite el reconocimiento de la información operatoria para conservar la información inútil (el “ruido”, si no el sonido como intención fónica o fonémica, necesaria e indispensable para la minusvalencia acústica del ser humano, por ejemplo). Pero, sin duda la importancia de la semántica de la memoria no va más allá. La significación de la memoria tiene, de hecho, la función superior de articular la semántica de un texto a la semántica de todos los demás de la que el sujeto puede ser portador de su saber, es decir de su cultura o de su imaginación. La significación de la memoria es una semántica de la competencia del sujeto. Ella articula la enunciación de cada nuevo documento, o su lectura, un conjunto de documentos de los que el sujeto es portador de su competencia. La memoria se convierte, finalmente, así, en un proceso en el que se pueden desempeñar dos instancias.

Primera instancia. Es una forma de filtro. Cada nuevo documento -cada nueva información-, es sometido a un proceso al término del cual la memoria decide, o no, aceptarlo o integrarlo al saber del que es portadora. Este primer filtro es una forma de garantizar la coherencia de la memoria del sujeto; se trata, para el sujeto, de reconocerse, dentro del conjunto de las representaciones de las que contiene su memoria. Se podría designar este primer filtro de la semiótica de la memoria como el momento en el que la inteligencia actúa como una mediación: ella instituye una forma de dialéctica entre la singularidad de cada nuevo documento adquirido por el sujeto y la dimensión colectiva del conjunto de los ‘saberes’ del que puede ser portadora.

Segunda instancia. Es de capital importancia. Se trata del momento así adquirido en el curso del acercamiento al documento que, al final de la lectura, se convierte en un documento disponible para la competencia del sujeto. No se trata solamente de ejecutar una mediación entre el nuevo documento y el conjunto de documentos que lo precedieron en la memoria, sino de articularlos, en una mediación diferente, en el conjunto de documentos posibles, que se suceden en la actividad de comunicación del sujeto. Toda lectura, en ese sentido, porque significa un momento de apropiación del significado y de la información para el sujeto, está disponible para prácticas posteriores de comunicación ejecutables por el sujeto, el documento, las significaciones que él ha realizado, o las informaciones de las cuales es portadora.

Los procesos informáticos son objeto de una significación comparable con la memoria estructurada y puesta en ejecución. En efecto, el filtro de la lectura, que representa una forma de mediación de homogeneidad de los sistemas de información, es ejecutada en los dispositivos informáticos como dentro de las prácticas lingüísticas o simbólicas de la lectura. La lectura de transmisión es un proceso que descansa sobre el reconocimiento de cierto número de significados característicos de una competencia común. La lectura mecánica es también hecha de una segunda instancia, al curso de la cual toda información así constituida se encuentra disponible para posteriores informaciones o posteriores procesos de datos en las operaciones aún por venir. Al respecto, la lectura mecánica representa, como la lectura simbólica y de significación, un conjunto de operaciones y de prácticas fiables de la homogeneidad del sistema significante. Más lejos: es la articulación de la lectura mecánica y de la lectura simbólica que instaura el texto o el conjunto de los significados ejecutados, en un verdadero sistema de información, disponible para futuros tratamientos, o para operaciones posteriores de gestión de la información y de sus contenidos. Sin duda, por otra parte, se debe a estas dos dimensiones de la lectura que es posible hablar de una verdadera significación de la memoria, puesto que ella pone en relación dos memorias diferentes, cada una de ellas, como interdependientes, demandándose una de la otra. Estructurada dentro del espacio, la información depende de la materialidad del sistema significante que la hace legible y la hace aparecer al sujeto, quiere decir que se presenta y se descubre ante el lector.

Es en la arbitrariedad del signo en donde se funda el enfoque semántico. En otros términos, es el carácter de lo imprevisible de la interpretación -polisemia- por la cual el signo se hace objeto por parte del sujeto. Cada sujeto puede, debe y lo hace de muy diferente manera la interpretación de los signos. Esto se llama polisemia. En vez de que el signo lingüístico tenga una única significación cerrada, de ordinario tiene más de una. En cambio, el enfoque mecánico consiste en un procesamiento de la información, y, en consecuencia, tanto el resultado de las operaciones como las condiciones dentro de las cuales ellas se celebran, son previsibles y pueden ser objeto de un conjunto de reglas y de normas de naturaleza homogénea.

En el campo de la comunicación mecánica, la información no resulta de la arbitrariedad de los signos, sino de un conjunto de operaciones previsibles. En el campo de la significación, la información resulta de la interpretación de un signo arbitrario por el sujeto usuario del lenguaje.

2. Técnicas de lectura

2.1 Objetivo

Adquirir y desarrollar las competencias textual, semántica y argumentativa para superar las deficiencias teóricas y técnicas que presentan los estudiantes en la producción y comprensión de textos, así como en la argumentación del pensamiento propio.

Aplicar en sus lecturas, la técnica de los seis pasos, la técnica de la lectura veloz, la técnica para mejorar la comprensión lectora y las reglas nemotécnicas o trucos para recordar.

Conocer los distintos enfoques de lectura y desarrollar habilidades que le permitirán realizar lecturas críticas, analíticas y comprensivas.

Aplicar las técnicas básicas y avanzadas para subrayar libros de texto, elaborar apuntes o notas esquemas, resúmenes o síntesis y ensayos.

2.2 Contenidos

Técnicas básicas de lectura

- a. La técnica de los seis pasos:
 - Establecer el propósito de la lectura.
 - Examine e inspeccione el contenido de todo el libro (los textos que integran el libro).
 - Cuestiónese y fórmúlese preguntas.
 - Busque el significado de lo que está leyendo.
 - Exprese lo que va leyendo.
 - Repase lo estudiado.

De los propósitos con la lectura

- b. Establecimiento del propósito de la lectura:
 - Obtener las ideas generales de un texto o libro.
 - Distinguir las ideas principales de un texto o libro.
 - Evaluar críticamente un texto o libro.
 - Comprender el contenido de un texto o libro.
 - Localizar información específica de un texto o libro.
 - Dar una revisión rápida a un texto o libro.
- c. Propósitos de la lectura.
- d. Examinar e inspeccionar el contenido del libro.
- e. Recomendaciones al momento de leer.
- f. Los malos hábitos de la lectura.
- g. El uso de la lectura veloz.
- h. Evaluación de la capacidad lectora de una persona.
- i. Técnicas para mejorar la comprensión lectora.
- j. La memoria y las reglas nemotécnicas:
 - Registrar
 - Retener
 - Rememorar

- k. Las reglas nemotécnicas o trucos para recordar.

Técnicas avanzadas de lectura

- a. Enfoques de lectura:
 - Lectura enfocada al esparcimiento.
 - Lectura enfocada a la cultura.
 - Lectura enfocada al estudio.
- b. Herramientas o tipos de lecturas:
 - La lectura de comprensión o analítica.
 - La lectura contextual.
 - La lectura crítica.
 - El pensamiento crítico.
- c. Lectura crítica y pensamiento crítico:
 - Lectura crítica.
 - Razonamiento.
 - Razonamiento crítico.
 - Reflexión metodológica.
 - Pensamiento crítico.
- d. Lectura analítica o comprensiva.

Reglas para realizar una lectura analítica o de comprensión

- a. Primera etapa: La estructura del libro.
- b. Segunda etapa: La interpretación del libro.
- c. Tercera etapa: La crítica.
- d. Cómo subrayar libros de texto.
- e. La elaboración de apuntes o notas.
- f. El resumen o síntesis.
- g. Los ensayos.
- h. Los siete pasos para redactar un ensayo son:
 - Identificar el tema que se va a desarrollar.
 - Lista de las ideas más importantes del tema que va a desarrollar.
 - Formulación de ideas.
 - Redactar el primer borrador.
 - Examine los errores que contenga.
 - Corregir el ensayo.
 - Redacción final.

3. Lectura e interpretación

La diferencia entre la lectura y la interpretación depende de la distinción entre el estatuto del concepto de información y el concepto de significación. En efecto, mientras se pueda definir la lectura como el proceso de reconocimiento y de apropiación de la información, la

interpretación permanece limitada a la designación del proceso de reconocimiento de los signos de elucidación de su significación dentro de un sistema convencional que se reconoce.

La lectura designa, por lo tanto, la elaboración de una información por un operador, en un sistema de comunicación dentro del cual se instituye como un actor social distinto del emisor, mientras que la interpretación designa la elaboración de una significación por un sujeto en una situación de espejo en la cual se identifica simbólicamente al enunciador.

Para que la lectura se transforme en una mediación, hace falta, sin duda, que se convierta en un concepto independiente de la práctica que ella designa, y, por consecuencia, de la relación en la cual ha sido instituida, en la escritura. La lectura se convierte en una mediación a partir del momento en el que no designa una sola actividad, sino cuando designa múltiples modos de uso simbólico del espacio público. Es con las tecnologías de la transmisión mecánica, incluidos todos los mass media, y de la comunicación que se ha comenzado a hablar de lectura a propósito de discos, de registros y de modos de representación y de registro (registro de sonido por magnetófono o registro de imágenes por vídeo).

En el ámbito del papel del editor, en la selección de textos, debe quedar claro que este es un agente social de mucha importancia para la circulación del libro y para la instalación en la sociedad de determinado

repertorio, de determinado acervo. Lo que el editor no edita no está y está lo que el editor ha editado. Esto, a través de la historia, ha tenido aspectos y repercusiones diferentes. En un momento dado, el hombre como inventor de la imprenta y del libro allí aparece el editor, este siempre fue, es y será un lector, un lector activo o un lector que quería socializar su lectura -aunque existen lectores pasivos-, su selección, la selección que él mira oportuna, necesaria o pertinente.

Toda institución cultural y educativa inclúyase las del gobierno, tiene su tecnología para editar los documentos que a bien tuvieren.

Por supuesto, todos esos editores que fueron españoles emigrados en la época de la guerra civil, el caso de Losada, hasta ahora tiene vigencia la editorial bonaerense. Los escritores, poetas, novelistas, ensayistas, filósofos, políticos, etc., que descubrió más o menos desde los años cuarenta del siglo pasado en América latina ha sentado huellas de importancia. Los editores que hicieron Sudamericana, esos, que en ese momento eran editores con una presencia cultural muy fuerte, poco a poco en los últimos años se ha producido una concentración económica altísima y las decisiones editoriales ya no son tomadas básicamente por lectores sino por empresarios que, en general, tienen empleados de ellos a lectores que son los directores de colección o demás.

Las decisiones de instalar o no determinados textos son decisiones de empresarios que, de ordinario, hoy no conocen del significado de la función y trascendencia de lo cultural; son decisiones

de dinero, entonces aparecen, por eso, mucho más fuertemente las modas, es decir aparece el terror, por lo que, todos los editores tienen que ubicarse en el tren de la moda, por eso, con seguridad, tienen que editar terror, es el motivo circunstancial por lo que aparecen manifestaciones de ese tipo.

Dentro de este mundo que vivimos, de altísima concentración, con un cambio muy, muy drástico en el mundo del libro, de todas maneras, sigue habiendo pequeños proyectos, a veces hay editores pequeños que intentan seguir llevando adelante algo. Pero creo que hay que tener en cuenta que las reglas de juego hoy son otras, por eso me parece que la figura del editor se ha desdoblado en dos, el editor ya no es el dueño de la editorial y además el que elige los libros, sino que hay un dueño del dinero, de la empresa y hay personas que toman las decisiones editoriales, y el ‘editor editor’ es un trabajador más de la imprenta o de la editorial. Son dos figuras.

Frente a esta realidad, son los mediadores los que van a poder establecer o no una diferencia. Cuando los mediadores no son solamente obedientes, peor obsecuentes de las indicaciones de los promotores editoriales que van con su valija, ofrecen el material, y se lo toma tal cual, cómo se hace, cómo se lo debe hacer.

Es tan importante en este momento histórico, tal vez más que nunca, el fortalecimiento de lectores, la crisis es esa, la no presencia de lectores; si no se vuelve a poner en manos de lectores alguna forma de decisión, todo se viene abajo.

Es un deber social, el dar a conocer los libros y el aprender a elegir, aprender a elegir es lo único que queda, lo otro es obedecer consignas, una de las maneras de no poder elegir es no conocer siquiera, pero una vez elegido el texto, hay que aprender a ser lector, aprender a tomar decisiones para que haya una autonomía, una crítica sobre el mercado. Esto que nos está pasando con los libros de hecho, está pasando en la sociedad en otros aspectos también. García Canclini - argentino-, desde México, plantea esas cosas, somos ciudadanos o consumidores, o si se puede ser ciudadano a través del consumo pero tomando decisiones ciudadanas de consumo, por ejemplo, no compro o sí compro, deben darse decisiones que influyan en la mecánica.

En los ámbitos de la relación del mediador con la lectura, la clave está en que esa mediación no se convierta en papel mojado, sino que sea vivida, es decir, que esas personas que funcionan como mediadores, lo serán siempre y cuando sean lectores, y el almacenero de la esquina si es un lector, también va a ser un mediador. Es consubstancial a la función. Opuestamente a esto, si el papel de editor-mediador está siendo desempeñado por una persona que no es una lectora, la situación se vuelve 'color de hormiga'. Entonces, esa persona, aunque haga todos los cursos del mundo y se estudie de memoria los cánones y los repita mecánicamente, no va a funcionar como mediadora. Porque, la mediación no es solamente dar un libro y no otro, hablar de un libro y no del otro sino saber qué se hace con un libro, para qué es el sentido de lo que se está haciendo, y eso lo da únicamente un lector.

El contacto con lectores. El único modo de generar lectura es en contacto con otros lectores, entonces, otros lectores de biblioteca o profesores que sean lectores; es necesario preferir a los profesores-lectores a los que no lo son -incluidas las “ratas de la biblioteca”-. No hay garantía de la formación de lectores con ningún mecanismo por inteligente que fuese, gestión o aparato ideológico oficial -gobierno-, léase como estructura de gobierno, en tanto institución, es decir, la institución no garantiza que eso sea vigente, que esté en valor. En cambio la presencia de un lector sí es garantía suficiente; porque la presencia de un lector es garantía de lectura.

Conozco casos muy importantes: Ángel F. Rojas en la cárcel escribió su novela *Curipamba*. Él, además de ser lector, generó lectura. Leía a los destinatarios, compañeros de la cárcel, que escuchaban con mucha atención y demandaban con mayor interés nuevos capítulos, por lo que Rojas debió terminar con cierta celeridad su novela. Lo importante está en que generó lectura para los demás. Así hay otros tantos casos dignos de tomárselos como ejemplos. Esa persona que le cuenta sus lecturas a otro, está generando lectura con muchísima más intensidad que el que tiene todo, pero que no es un lector. Para mí esa es la clave, me parece que es el gran problema en la formación; y es lo que no se toma en cuenta. Conozco bibliotecas bien, muy bien puestas y con muchos libros que se han hecho con mucho dinero, pero no funcionan como bibliotecas. Las colecciones y sus libros, durmiendo el eterno descanso, aún guardan los cobertores del celofán con el que embolsó la editorial y las distribuidoras, aún con pliegos intonsos.

La persona que lee es un mediador eficaz, pero no solamente porque sabe qué truco emplear, sino porque es un mediador que transmite el sentido que tiene para él lo que hace, para él, leer tiene un sentido, un sentido profundo, le importa, le ayuda a la vida, eso lo transmite con absoluta convicción aunque equivoque alguna técnica. ¡Quién lee vive más; sencillamente no muere! Ahora, ¿cómo valoriza la institución el acto de leer y de qué modo plantea los procesos de lectura?

De ordinario el ‘no lector’ complica todo lo que rodea a la lectura. Es cierto que el código de lectura es muy difícil, ya que estamos pasando por la oralidad y después volvemos a la letra, pero esa dificultad nos lleva a enfatizar extraordinariamente la destreza, la adquisición y a olvidarnos del sentido. Para qué, entonces, vamos a hacer tanto esfuerzo, tanto trabajo, si no vale la pena, la cuestión es convencer al otro de que leer vale la pena.

Institucionalmente se utilizan demasiados años en la enseñanza de la adquisición, sencillamente, porque se la plantea como adquisición. Quien aprende a leer temprano ama la lectura. Definitivamente, no creo que se pueda hacer lector a quien no acostumbró ni acostumbra a leer. Hoy, cuando se aceleran los procesos para la adquisición de la lectura, la concienciación de ella, aún está el maestro que ya se venía a los esquemas de la psicogénesis en función de qué leer. Se necesita una edad madura, de viejo, lo hace porque no tiene seguridades, por eso tiene miedo, es un círculo difícil de romper y no se va a romper en una generación, por lo que es necesario ir apuntalando de a poco.

La institución educativa es democrática, pero es igualadora. Piénsese en los recursos y análisis de María Teresa Nidelkoff con su libro *Maestro gendarme, maestro pueblo*. Sin embargo, a veces o muchas veces, los lectores necesitan una atención personal. Si en un curso hay dos personas que apuntan a ser lectores interesantes e interesados, habría que apuntalarlos especialmente, sin descuidar a los demás, para que puedan tener un camino alternativo propio, porque eso después los va a cargar de una energía para ellos poder transmitir eso mismo; desventajosamente, eso no se hace.

Los enfoques parciales en la lectoescritura interrumpen culturalmente lo que los chicos estaban procesando, porque ellos, desde el punto de vista de lo que leen, ellos ya venían leyendo otras cosas, estaban leyendo, y tienen que volver a otras sin mayor sentido, descolgadas de todo, porque el problema es el código, ese es el problema, y se pierde el entronque con esas formas culturales que ellos ya estaban adquiriendo.

De ordinario: el chico que ingresa a la institución educativa si no lee, al menos tiene noción de lo que es la lectura. Hablo de los procesos iniciales del jardín de infantes y de la escuela -hoy Educación General Básica-. Llega allí el niño, y en vez de profundizar la adquisición y amor por la lectura, pierde todo el interés, porque tiene que aprender un nuevo sistema operatorio, un nuevo código totalmente distinto al que necesita para continuar el proceso que ya lo inició. El chico es inquieto, comunicativo, hablador, parlanchín. La institución no

solo que trata de acallararlo, sino que lo ‘domestica’, y muchas ocasiones el profesor lo echa de la clase, haciéndolo perder su libertad, le da y le define el camino por donde debe conducirse para no hacer lectura. ¡Es la triste realidad que vive la institucionalidad escolarizada! Hay un divorcio definitivo, total entre lo educativo formal con lo informal que es el punto de partida de todo ser humano. Ninguno ha tratado de restar esas brechas que nos escinden y nos separan más. Nos detienen nuestros procesos. Nos alejan de un acercamiento a la conscienciación cultural. Nos vuelven analfabetas.

Una de las cosas que me parecen fundamentales es que a los chicos habría que seguir leyéndoles en voz alta durante mucho tiempo cosas cada vez más complejas, cosas que se puedan construir en el tiempo. Porque el mayor problema de la comprensión, de la penetración del texto es retener en la memoria, en el tiempo lo que se está leyendo, porque aprender que esta es la a, la m, la p, tarde o temprano se aprende, pero cuando se escucha una historia compleja se empieza a ejercitar esa posibilidad de retener en su cabeza todo. Esto es lo que muchos chicos no tienen instalado, por eso tienen que leer una palabra y entenderla, leer otra y entenderla y entonces la lectura se vuelve aburrida.

Entonces, ¿cómo se puede seguir fomentando la lectura? Es una urgencia social la necesidad imperiosa de seguir fomentando la lectura. Más allá de abordajes o técnicas o estrategias, es algo así como volver a poner el caballo delante y el carro detrás.

Con la lectura algo se ha dado la vuelta. En algún momento leer valía la pena porque si uno leía conquistaba algo, estaba en otro ‘status social’, había una valorización de la lectura: la gente triunfaba. Asomaban los intelectuales, los escritores, los poetas, los ensayistas, los relatistas, los sociólogos, los politólogos. Eso es lo que hay que modificar.

Las formas son muy variadas, incluso cada chico lo hace a su manera, lo que Emilia Ferreiro marcó muy bien es el proceso, eso no quiere decir que haya un método de la psicogénesis, esta es una teoría, una muy buena teoría que iluminó todo un tema que no se entendía, eso no quiere decir que haya una sola manera o que haya que escribir todo por ejemplo, con mayúscula, una de las fantasías que en un momento circuló. El mundo es diverso, complejo y múltiple para siempre, y los textos también.

En un país como el nuestro, lo que más se necesita son lectores, personas que ‘puedan ver’ la realidad, tomar distancia y criticarla, eso es un lector. Interpretar indicios, señales y construir un sentido; es justamente lo que más necesitamos y la instancia educativa escolarizada, en su función social, debería trabajar, en este ámbito, con una dedicación total. Si se ‘direcciona’ la lectura, todo componente teórico-conceptual de algunas materias, ciencia, disciplinas, capítulos, actividades, etc., propiamente de lo que es tarea escolar, se podrán enfocar, orientar, trabajar, desarrollar, ‘cumplir el programa’ a través de ella, a través de la lectura. De suerte que: ¡manos a la obra!

4. La lectura e investigación

Ud. Sr., Srta., Sra.: soltero o casado, también Vdo. o divorciado; por qué no el de la u. l. [Universidad latinoamericana. No diga ‘unión libre’].

Ud. Sra., señorita grande/ Ud. Srta., señora pequeña

Permítanme un descalabro con su persona...

No caeremos en la grandilocuencia. ¿Acaso la importancia tiene grados? ¿Me van a decir que la maldad tiene grados? La maldad se la hace o no se la hace. De retorno, antes de entrar en las divagaciones, ¿qué es ‘muy importante’ frente a importante? ¿Qué es un ‘bondadoso’? ¿Es/existe un ‘mal’ bondadoso? ¿Es ‘buen’ bondadoso? ¿Qué es un ‘muy’ bondadoso? ¿Se diferencia del bondadoso? Dicho de otra manera, paciente lector: ¿usted puede señalarnos -de manera precisa- los grados de diferencia entre un ‘excelente asesino’ y un ‘muy buen asesino’? Si cometemos un ‘asesinato’, ¿se llega a ser buen asesino, muy buen asesino, excelente asesino, extraordinario asesino, mal asesino, pésimo asesino? O, sencillamente, ¿nos quedamos en el plano de asesino?

Por favor, ¡no queremos matar a ninguno! Apenas queremos reflexionar con ustedes que la ‘adjetivación’ no siempre es buena, tampoco la gradación adverbial, ni modificaciones directas o indirectas, no son ‘buenas consejeras’. Estos ‘pequeños malestares de la lengua’ sirven a la literatura como texto.

La ciencia, por su parte, es seca, sosa, desabrida, lenta, sin sal ni azúcar, parca -casi como la muerte, que nos anda rondando siempre-, concreta, precisa, exigente... -en suma- la ciencia es de pocas palabras.

El momento que deseamos hacer ciencia de la lectura y con la lectura, tenemos que vérnoslas con esa variedad de adjetivos: desterrar a la exageración, la palabrita ajena en vez de la sencillez, la concreción, la claridad, la sobriedad, todo dicho con palabras del pensamiento propio. Es la manera sencilla, propia, fácil de ‘hacer ciencia’. Hay que pensar y se debe pensar, nada menos ni nada más que con el pensamiento propio. Y, el pensamiento propio nos llega con la lectura.

Esta vez que nos proponemos ‘hacer consulta para llegar a la investigación’ -para crecer la ciencia- tenemos que detenernos ineludiblemente -unos pocos segundos allí en la ‘pampa’ de la lectura- y pasar por sus recovecos, en aras de conseguir los objetivos.

Si me preguntan qué es investigación. Mi respuesta es: ‘no sé’, no tengo idea de ella, “ni idea” -dicho ‘nidéa’-, ‘desconozco sus principios, métodos, recursos...’. Soy un solemne ‘analfabeta’. Respondo a los nombres de **ANALFABETA TENEMPAGUAY**. De igual manera si me preguntan qué es consulta. Mi respuesta caminará por los mismos senderos que quedan atrás. Si me plantean ¿qué es lectura? Les advierto que me han puesto el dedo en la llaga. Verdad, ¿es lo que no se hace? De algo que no se hace no podemos dar cuenta ni razón de ello. Como nada sé. “Solo sé que nada sé”. “Mi saber consiste en saber que no sé nada”. Sostienen los mentirosos que eso ha dicho Sócrates.

Yo, de veras, dudo... La duda -derecho a la duda-, abusando de don Renato Descartes, es lo único que le queda a un pobre..., dizque para hacer ciencia.

Alguien me dijo que “En donde termina la lectura se inicia la investigación”. De veras no lo entiendo. También me dijo que “La investigación se inicia en donde termina la lectura”. Peor con este bendito juego de palabras... Esos locos, también se suman locas, me dijeron en clase que:

“La investigación científica termina cuando:

- se publican los resultados en una revista científica
- se presenta el trabajo en un congreso científico
- se analizan y se discuten los resultados
- se obtienen los resultados del experimento”.

Los líos crecen porque no entiendo nada. Les pedía a mis ‘panas’ que me expliquen poquito a poco, porque soy ‘tonto’ aunque no ‘tanto’. “Se daban modos” de hacerme entender, porque querían hacerme científico. Pero, yo nada de nada, ‘nadita de nada’. Burro, más que el burro. Perdón por ponerle al ‘burrito’ en esta línea de tonto, porque si me escucha don Juan Ramón Jiménez, de seguro que ordena dar de coces, patadas, puntapiés... con *Platero*... o, de un rebuzno me manda a callar...

Por estas y otras razones que las diré más tarde, ahora pido el auxilio de ustedes. Los españoles me obligan a que diga: “pido ahora vuestro auxilio”. ¡Qué pedantes! ¿Verdad? Yo qué sé de ‘vuestro’ ni de ‘vosotros’. ¿Verdad, Teresita: hay que hablar como se escribe y hay que escribir como se habla? Tío ‘Miguicho’ no querrás hacernos unos ‘quijotes’ del s. XXI. Ya ves tú, Sancho se rebeló, no te aceptó nada... Mejor está el ‘capitalismo’ te dijo en vez del ‘idealista’ de tu querido D. Quijote, queriendo dizque aproximarse al ‘socialismo’ del s. XXI.

Entonces, ¡hagamos algo, en vez de fastidiar como la gallina bulliciosa de la madrugada o el cacareo de las gallinas bullangueras, burócratas y ociosas! Le despiertan al gallo; no sé por qué lo despiertan al ‘pobre’, no le dejan descansar de su exceso de trabajo durante todo el día...

5. Nuevamente la lectura

Este es un diagnóstico de la situación actual del nivel de lectura que hoy en día tenemos en el mundo y, específicamente, en nuestro país.

El análisis muestra algunas razones de por qué no se lee en la cantidad mínima que debiéramos y algunas causas de por qué ocurre tal hecho. ¿Para qué leemos y qué es lo de veras importante que nos entrega -al tenerlo- un hábito de lectura constante?

Está cambiando la forma de leer. ¿Qué hay de cierto cuando decimos que hoy se lee menos que ayer? ¿En qué nos basamos al decirlo? ¿Son las nuevas formas de comunicación las responsables de este proceso?

La lectura ocupaba un lugar para “matar” el tiempo libre que aquella sociedad lo disponía. Bien decía Don Miguel de Cervantes en el prólogo de *El Quijote...: Desocupado lector...*

Informaba a la vez que instruía (recordemos la ausencia de la TV/La TV no es la mala. No la convierta en ‘piedra de tope’. Sencillamente: no sabemos ver la TV. Desconocemos su gramática, o conociéndola no podemos o no queremos aplicarla).

- La aparición protagónica de la televisión y el resto de los medios.
- La industria tecnológica.
- La sociedad del progreso parece haberse olvidado del libro.

Hoy día, el tiempo de lectura dedicado ayer a los libros, se ve copado por nuevas formas interactivas de comunicación y diversión, que hacen así a una nueva forma de “leer” el mundo.

Originaron una nueva manera de “leer” y de pensar. Este sistema lo que hace es ampliar la estrechez mental de un mundo global que no tiene tiempo para la contemplación poética. Imparte ideología en paquetes [exclusivamente el capitalismo económico neoliberal] que, lo

único conseguido es el cercenamiento de la imaginación y la libertad del pensamiento que el libro siempre se ha encargado de propagar y defender.

- El lector debe rellenar, cooperar contextualmente y generar nuevos espacios.
- El lector cómplice participa de aquello que lee, actualizando y creando nuevos horizontes.
- El televidente participa -a manera de receptor- donde nada tiene que hacer. Solo observar.
- Conformismo.
- Poca participación del receptor.

La sociedad le ha quitado ese importante papel a la lectura que tanto se merece.

Cambió el acto ceremonioso de la lectura por la lectura de ocasión.

1. El material leído.
2. La manera cómo es que se lee.
3. El tiempo dedicado a la lectura.

La ‘transculturización’ permitió la llegada de cantidad de información inmediata que ayudó a la conformación de un mundo globalizado.

- Lo que está en crisis es la “identidad” del lector.
- “Leer por los sentidos, pero sin sentido”.

5.1 Leer para obtener una información precisa:

La búsqueda de un número de teléfono, la consulta del periódico para encontrar en qué cine, a qué hora se proyecta la película, la consulta de un diccionario, de una enciclopedia, en la Internet, para saber, para viajar, para leer. La lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad. Ella nos permite viajar por los caminos del tiempo y del espacio, y conocer la vida, el ambiente, las costumbres, el pensamiento y las creaciones de los grandes hombres que han hecho y hacen la historia. La lectura implica la participación activa de la mente y contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, enriquece el vocabulario como la expresión oral y escrita. Desde el punto de vista psicológico ayuda a comprender mejor el mundo como a nosotros mismos, facilita las relaciones interpersonales, su desarrollo afectivo, moral y espiritual y en consecuencia, la capacidad para construir un mundo más justo y más humano.

5.2 La importancia de la lectura

La lectura colabora eficazmente en ese proceso de aprender a ser uno mismo.

“Al leer no nos limitamos a absorber contenidos, a estimular nuestras dotes imaginativas o a mejorar nuestras habilidades verbales; por el contrario, regresamos a nuestro mundo aturdido por la banalidad y el vértigo con una cosecha de iluminaciones que irradian su influjo sobre la realidad y nos enseñan a ser mejores”(Proust).

5.3 Desarrollo global y armónico de la persona, potenciando:

- sus capacidades cognitivas,
- el sentido estético,
- la capacidad crítica y creativa,
- la dimensión espiritual y trascendente.

5.4 Toda persona que interactúa con otras necesita leer...

Para:

- Entender-comunicar
- Tener un mayor “repertorio”
- Estar y sentirse más preparado
- Adquirir una “ventaja académica” importante
- Mejorar la redacción/ adquirir el estilo
- Tenerla como instrumento de seguridad de expresión
- Aumentar el vocabulario
- Mejorar o adquirir la ortografía
- Para tener mayor información
- Simplemente “saber más”.

Con la proliferación de información audiovisual, parece que la lectura va quedando en un segundo plano. En los últimos años podemos observar como los niños leen cada vez menos y de una forma muy poco comprensiva.

El vocabulario que manejan es cada día más escaso y pobre y es alarmante la disminución de la capacidad de comprensión lectora, que se observa en los jóvenes actuales provocada, entre otras causas, por la irrupción en nuestra sociedad de toda clase de medios audiovisuales, que compiten feroz y despiadadamente, con el tiempo de lectura de nuestros alumnos. Este es un gravísimo problema que soportan actualmente, sin excepción, todos los países desarrollados o en vías de desarrollo. Leer comprensivamente es indispensable para el estudiante. Esto es algo que él mismo va descubriendo a medida que avanza en sus estudios. En el nivel primario y en menor medida en el nivel medio, a veces alcanza con una comprensión mínima y una buena memoria, pero a medida que accedemos al estudio de temáticas más complejas, una buena memoria no basta.

Al pensar relacionamos conceptos, datos e informaciones, estableciendo entre ellos relaciones causales o comparaciones, clasificándolos, reuniéndolos bajo una explicación general que los engloba y supera, etc.

La memoria recolecta y almacena ese ‘stock’ de conceptos y datos a partir de los cuales podemos recrear y pensar. Pero si nuestra agilidad, nuestra precisión lógica y nuestra creatividad no se encuentran desarrolladas ni practicadas, será muy poco lo que podremos hacer a partir de la riqueza de recursos que nos brinda nuestra memoria. Leer comprensivamente es leer entendiendo a qué se refiere el autor con cada una de sus afirmaciones y cuáles son los nexos profundos de los que ni siquiera el propio autor se percató.

6. Los niveles de comprensión lectora

a. Comprensión primaria: es la comprensión de las afirmaciones simples. En este nivel suele generar dificultades la falta de vocabulario, simplemente no sabemos qué dice porque no sabemos el sentido de la palabra que emplea el autor. Esto se soluciona fácilmente recurriendo al diccionario. Pero... como los conceptos son universales y no siempre responden a objetos representables gráficamente, el escaso desarrollo del pensamiento abstracto (13/14 años) puede ser el origen de la no comprensión de determinadas afirmaciones e informaciones. Además, la gestión académica del profesor es preocupante en muchos niveles de escolaridad aquí o allá.

b. Comprensión secundaria: es la comprensión de los ejes argumentativos del autor, de sus afirmaciones principales, de sus fundamentos y de cómo se conectan las ideas. En este nivel los fracasos pueden tener por causa la no distinción entre lo principal y lo secundario. Es muy común que el lector se quede con el ejemplo y olvide la afirmación de carácter universal a la que este venía a ejemplificar. También dificulta la comprensión secundaria la falta de agilidad en el pensamiento lógico. El lector debe captar los nexos que unen las afirmaciones más importantes del texto. Al hacerlo está recreando en su interior las relaciones pensadas por el propio autor. Esto supone en el lector el desarrollo del pensamiento lógico. Por ello, un escaso desarrollo del pensamiento lógico dificultará e incluso impedirá la lectura comprensiva en este nivel.

c. Comprensión profunda: es la asimilación que supera el texto, llegando a captar las implicancias que el mismo tiene respecto del contexto en que fue escrito, del contexto en que es leído, y respecto de lo que “verdaderamente es”, o de lo que “debe ser”. Esta comprensión implica un conocimiento previo más vasto por parte del lector.

Cuanto mayor sea el bagaje de conocimientos con que el lector aborde el texto tanto más profunda podrá ser la comprensión del mismo. Pueden dificultar el pasaje al nivel profundo de dominio la falta de cultura general o de conocimientos específicos (relacionados con la materia de la que trata el texto). También dificulta este paso la carencia de criterio personal y de espíritu crítico.

Si a todo lo que leemos lo consideramos válido por el solo hecho de estar en un libro, no hemos llegado aún a este nivel de comprensión.

7. Para desarrollar la lectura comprensiva es aconsejable:

- Leer periódicamente libros de estudio como de literatura, revistas o diarios.
- Adquirir más vocabulario, ayudándose para ello con el diccionario (la misma lectura nutre de conceptos al lector sin que este se dé cuenta de ello).

- Ejercitar el pensamiento lógico, ya sea mediante el estudio de la lógica o la matemática, los juegos de ingenio o la práctica del ajedrez.
- Ampliar la propia cultura general adquiriendo un conocimiento básico suficiente sobre la ‘historia’ y sus etapas, sobre la geografía del propio país y del mundo, sobre las distintas ideas políticas y religiosas, etc.
- Desarrollar el espíritu crítico definiendo la propia escala de valores y juzgando desde ella las afirmaciones de terceros.

El trabajo de comprensión de texto debe apuntar a la identificación de pistas contextuales que orientarán la construcción de los posibles significados, entre otros, la ubicación en tiempo y espacio, la cantidad de interlocutores, el género discursivo; todo lo que tenga que ver, en definitiva, con la relación entre el texto y la situación comunicativa.

A lo largo de la lectura, la persona que lee irá confirmando, descartando y reformulando las diferentes anticipaciones que le permitirán participar de variadas actividades en los momentos de postlectura.

Para lograr éxito en comprender lo que leen es fundamental que los participantes lean y realicen ejercicios sobre las lecturas; así se formarán una opinión de lo que leen, entresacando ideas centrales,

deduciendo conclusiones, sacando consecuencias y obteniendo resultados, reteniendo conceptos fundamentales, reteniendo datos para responder a preguntas específicas; para lograrlo se habrán fijado en detalles aislados, coordinando detalles, estableciendo los hechos secuencialmente, seguido de instrucciones, hecho esquemas, habrán sido capaces de resumir y generalizar, habrán captado y valorado el sentido de lo que el autor ha querido reflejar en su texto.

Habrán establecido relaciones causa-efecto [Aristóteles], separado los hechos de las opiniones y habrán tenido que diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, además de haberse divertido y aprendido cosas.

8. La lectura comprensiva:

8.1 El vocabulario concreto en todas las áreas

Se tiende a considerar que la comprensión lectora es competencia del área de lengua y que lo aprendido en ella se debe aplicar en el resto de las áreas. Si bien es verdad que al área de lengua le compete un tratamiento específico de estos aspectos, corresponde a todas las áreas procurar que los lectores comprendan los textos en los que se expresan los contenidos de la propia materia.

El trabajo con textos de diferente tipología en las diferentes asignaturas así como la comprensión del vocabulario específico y de la lengua propia de la asignatura contribuyen a enriquecer los registros

lingüísticos del alumnado y a desarrollar un vocabulario amplio y rico. Si los alumnos no dominan las técnicas para comprender textos escritos, adecuados a su edad, no solo se les aboca al fracaso escolar sino que se les cierra una puerta de acceso al conocimiento y al crecimiento personal. Por eso el esfuerzo y el tiempo, dedicados a comprender los conceptos y sus relaciones mediante la lectura de textos es una inversión a corto, mediano y largo plazo. La competencia y la comprensión lectora -además de ser un instrumento de aprendizaje- son fundamentales para que el principiante lector sienta gusto por la lectura. Si de manera individual no surten los logros, se debe trabajar intensamente con la mediación. La lectura es de vital importancia para aprender una lengua. Debería ser una experiencia agradable si los textos son suficientemente interesantes en sí y dentro del nivel de comprensión de los alumnos. Puede usarse textos de diarios, de escritores conocidos, artículos de revistas, avisos, instrucciones, panfletos o noticias para que los principiantes lectores sepan encontrar en ellos la información correcta.

8.2 Valor de la lectura oral

Esta facilita la comprensión lectora y es el vehículo para la transmisión de ideas y sensaciones. La deficiente lectura expresiva con voz alta pone de manifiesto que el alumno no entiende lo que lee y, por consiguiente, no puede ser entendido por los demás. Por tanto, la lectura en voz alta no debe separarse de la lectura comprensiva. Este es uno de los objetivos de la escolaridad básica.

En ella se trabaja la técnica: entonación, sentido de la lectura, vocalización, tono de voz, velocidad, parsimonia en la dicción, etc. A través de textos adecuados a la edad del lector. Si se realiza con sentido y corrección contribuye a lograr la comprensión y ayuda al alumno a hablar correctamente en público. Por esto es preciso leer en voz alta en clase, tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

8.3 El aprendizaje mediante la lectura comprensiva de los textos de cada área

La lectura comprensiva debe ser una práctica habitual, continua y transversal en el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas. Dicho aprendizaje se produce directa e indirectamente. Aprender mediante los textos es un ejemplo de última modalidad. La comprensión es una condición para el aprendizaje significativo; por tanto, la comprensión de los textos es el primer paso para que los alumnos entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada área.

El docente, además de la explicación oral, utiliza una gran variedad de recursos didácticos: enciclopedias, libros especializados, textos escogidos, cedérom, páginas web, etc. En muchos casos, el libro de texto se puede utilizar como elemento común y básico para el aprendizaje de la materia, pero la opción didáctica que se utiliza con este se puede aprovechar con otros textos que el docente considere oportunos y pertinentes.

Por otra parte, cuando se empleen recursos audiovisuales será conveniente elaborar actividades didácticas que incluyan la lectura de imágenes y de textos de forma comprensiva y crítica.

Los actuales libros de texto presentan en general un adecuado diseño didáctico que si se emplean como ayuda y recurso puede ser una herramienta valiosa. Los libros de textos no son libros científicos, sino libros didácticos que adaptan los conceptos científicos al contexto enseñanza-aprendizaje. Por ello, tienen una estructura peculiar: definiciones, explicaciones de las mismas, resúmenes, mapas conceptuales, recuadros, ejemplos, llamadas a relacionar ciertas situaciones que plantea, ejercicios, gráficos, fotografías y actividades varias que facilitan la lectura y comprensión de los contenidos del área.

El docente no debe elegir necesariamente el libro de texto más adecuado a los objetivos del área, ni el que más favorezca la comprensión lectora, peor el 'libro de mercado', para sobre él hacer adaptaciones ridículamente ingenuas, con direccionalidad didáctica. En principio debe trabajar con sus alumnos el libro del área del conocimiento que fuese. Pero... a la vez que prepara la clase, el docente debe dedicar unos minutos a analizar las estructuras lingüísticas y conceptuales de la unidad didáctica y debe transmitir a sus alumnos estas nociones junto con las técnicas de estudio necesarias. Por ejemplo, la lectura del título y de las partes o preguntas presenta ya una síntesis previa que da una idea general del tema que se va a tratar, lo cual permite desencadenar los conocimientos previos.

En algunas áreas los libros incluyen textos cuyos párrafos empiezan con una definición que se explica a continuación, sin embargo en otras áreas es normal que se definan los conceptos mediante aproximaciones que culminan en el final del párrafo o párrafos. No a la textualidad cerrada, vertical, impositiva..., sí al razonamiento, y sí al discernimiento...

Hacer consciencia a los alumnos de estas y otras estructuras es contribuir a desarrollar en ellos la comprensión. La técnica del subrayado eficaz pretende trabajar también este aspecto. Aunque no siempre... ¿Recuerdo siempre todo lo marcado o todo lo que se ha subrayado? [Si tiene voluntad de prestar libros: no cometa el delito de subrayarlos. De aparecer tonto si usted no lo es. R. Menéndez Pidal]. En cualquier caso, la lectura en papel y con lápiz contribuye a que sea activa y a mantener la atención y el interés en lo que se lee, pues, la lectura es un acto íntimamente ligado a la escritura y a la expresión. De las múltiples formas de leer, en donde se quiera, o en donde se acostumbre, suelen utilizarse tres: la lectura previa o primera lectura, la lectura lenta y minuciosa o segunda lectura y la lectura de síntesis y asimilación personal o tercera lectura. El docente, consciente de las ventajas y limitaciones de cada modalidad las utilizará en los momentos que considere más adecuados. Estas modalidades de lectura son igualmente aplicables a cualquier documento escrito, independientemente del formato o soporte en el que se transmita: enciclopedia, álbumes, libro de texto, revista, página web, cedérom multimedia, reglamento de un juego deportivo, etc.

a. La lectura previa tiene como objeto acercarse de forma global al tema. En general, se pasa por encima de aquello que no se comprende en un primer momento y se pone el énfasis en lo que se entiende. Debe ser una práctica habitual del docente, y con muy buenos resultados, hacer que los alumnos lean previamente un texto confeccionando dos listados, uno con los conceptos que han entendido y otro con los que no lo han hecho. Conviene que el docente dé ciertas “claves de lectura” pues estas ayudan a realizar una lectura más eficaz. Son “claves de lectura” la estructura del tema, las preguntas a las que pretende responder dicho tema, ciertas guías de lectura y todo aquello que oriente al alumno hacia una mejor comprensión del texto.

b. La lectura lenta y minuciosa pretende comprender todas y cada una de las partes del texto o de la lección, y es una lectura analítica. El alumno no avanza hasta que comprende y si es preciso vuelve atrás [arriba] para ratificar o rechazar una idea. En esta modalidad de lectura la intervención y colaboración del docente es de una gran ayuda, porque a la dificultad de comprender unos conceptos nuevos se añade la dificultad del lenguaje escrito en que se transmiten. Por ello, no supone una pérdida de tiempo leer con los alumnos y ayudarles a “desentrañar” [mediar-mediación] los textos.

c. La lectura de síntesis y asimilación es una lectura personal y exige, igual que la anterior, una concentración y atención. Esta lectura pretende la elaboración personal y la retención de forma significativa de los conceptos y sus relaciones.

La lectura comprensiva es la gran aliada de nuestra memoria puesto que entender el significado de los conceptos facilita su retención de forma significativa. Es la primera etapa de un proceso que debe complementarse con campos conexos como la expresión oral, la redacción escrita, fluida, la lectura en voz alta con entonación, etc. Es conveniente dar una proyección exterior a las actividades relacionadas con la lectura y la escritura: debates, charlas para otros alumnos, artículos para el periódico escolar [jornada de clase], escenificaciones, programas de radio, exposiciones, murales, etc. Para llevar a cabo las actividades lectoras, el docente fomentará el uso de la biblioteca concebida como un centro de recursos organizado que utiliza cualquier tipo de soporte, apoya el aprendizaje activo de todas las áreas del currículo y fomenta la igualdad educativa con todos los estudiantes.

9. El lenguaje específico de las áreas y su vocabulario

La *lectura comprensiva* tiene diferentes partes que están relacionadas entre sí pero abarcan diferentes áreas del conocimiento y diferentes técnicas de ejercitación.

Se debe acostumbrar a leerlas en detalle, a buscar la idea principal y la información específica, cuanto más practique el lector con diferente material mejor será; por ejemplo periódicos y artículos de revistas, propagandas, folletos, instrucciones, cuentos, etc. Esto ayuda a los alumnos a enriquecer su vocabulario y su rapidez-fluidez al leer.

9.1 Objetivos de la lectura comprensiva

Por medio de esta se espera que los lectores:

- Comprendan los textos que leen (identificar el contexto de enunciación: posición enunciativa de los interlocutores, ejes espacio-temporales, tipo de texto, el propósito) y las consignas dadas.
- Reconozcan las características de los textos (cartas, postales, artículos periodísticos, cuentos, etc.)
- Formulen anticipaciones a partir de las pistas temáticas, lingüísticas, pragmáticas, discursivas y paratextuales que puedan reconocerse en el texto y confirmarlas con el grupo.
- Comprendan y reflexionen acerca de la distribución de oraciones y párrafos, el valor de los conectores y acerca del uso de los signos indicadores de la puntuación.
- Tengan en cuenta que la comprensión del texto puede abordarse aún sin conocer todas las palabras que lo constituyen.

9.2 Técnicas de ejercitación:

Interacción: Es una buena idea variar la forma de trabajar en la clase, los alumnos pueden hacerlo solos, en parejas, en grupos o todos juntos, de esta forma los alumnos pueden aprender unos de otros y así incrementar el vocabulario y mejorar el lenguaje que utilizan y aprenden.

Actividades para motivar: Los textos pueden ser divididos en párrafos y dados a grupos y usados en diferentes formas. Se guía a los alumnos para que se animen a justificar respuestas y expliquen por qué las otras están mal.

Vocabulario: El propósito de la lectura es el de incluir un léxico ejemplificado en el contexto, que es la única forma en que el nuevo vocabulario puede ser satisfactoriamente aprendido y usado al mismo tiempo que sirven como textos para su comprensión.

El significado de las palabras: solo puede ser aprendido dentro de un contexto y los lectores tienen el hábito de preguntar sobre las palabras que no entienden o conocen, darle una explicación puede resultar impreciso si no han tratado ellos mismos de buscar su significado.

9.3 El propósito de los ejercicios de vocabulario permite:

- ayudar al lector a descubrir el significado de la nueva palabra dentro de un contexto
- ampliar el vocabulario en términos generales asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas
- señalar las palabras que comúnmente se confunden

Ejercicios:

- Buscar equivalencias [no sinónimos] u antónimos de las palabras dadas en el texto.
- Completar el espacio en una oración con una palabra.
- Darle una lista de palabras del texto para que los lectores digan o escriban su significado, pueden usar el diccionario o comentarlo entre ellos para ir descubriendo solos el significado.
- Unir palabras con su significado.

Método para realizarlos:

- leer la oración y tratar de entender su significado
- pensar qué pondría en el espacio en blanco
- ver las posibilidades y elegir la que crea que es la mejor

Estos ejercicios pueden evaluar el conocimiento del vocabulario, la gramática (utilizando conectores, preposiciones, verbos) o cuánto sabe la persona de la forma en que pueden ser usadas las palabras.

Comprensión

Para evaluar si los alumnos pueden entender e interpretar un texto correctamente, se puede preparar preguntas que deberán contestar. Es esencial darles diferente clase de ejercicios:

- Formular preguntas que deberán responder
- Preguntas para contestar con verdadero o falso
- Subrayar las palabras clave en cada párrafo
- Poner un subtítulo a cada párrafo
- Terminar una oración incompleta para compararla con las de otros alumnos
- Completar tablas y cuadros sinópticos
- Formular preguntas comprensivas para ser contestadas por otro grupo de alumnos.

Esto evalúa la comprensión de pequeñas lecturas. Algunas preguntas son para ver la comprensión de una mínima parte de la lectura, otros la comprensión del sentido en general. Algunos tienen preguntas con cuatro posibles respuestas y una sola es la correcta, algunas pueden ser una pregunta real y en otras hay que elegir el mejor final para la oración.

Respuestas múltiples

Este ejercicio es para evaluar la comprensión de los textos cortos. Algunas preguntas son para chequear la comprensión de una pequeña parte del texto, otras para el significado general. Se formula una pregunta y se dan tres o cuatro respuestas o una oración para elegir el final que mejor se adapte a la misma.

Para realizarlos:

- se lee el texto en forma rápida para tener una idea general del mismo
- se leen las preguntas

Se ignoran las respuestas, tratando de decidir sobre las respuestas, de concretar -no la mejor- sino la auténtica que cala semánticamente en el campo del ejercicio -regresar al texto, leerlo con minuciosidad, se eligen las respuestas o se leen todas las respuestas posibles, se estudia el texto y se concretará cuál es la mejor para cuidar la redacción, toda la lingüística tradicional del texto- de manera que se supere el grandísimo problema que impide la comunicación y la comprensión. Para poder aplicar este método sobre la lectura comprensiva es necesario establecer una sesión -por lo menos semanal- dedicada a ella. Una preferencia: el grupo que se inicia en la práctica lectora, debe manejar un solo libro, el mismo libro, el mismo título, del mismo autor, los mismos contenidos. Solo así se puede trabajar sobre diferentes competencias lectoras. Naturalmente, los acercamientos al texto serán diferentes. Con esa marcada diferencia -que resulta muy valiosa- posibilitará el debate, la discusión: este es un gran ejercicio de mediación. Se aprenderá más y mejor. Llegará y crecerá el criterio personal que, en definitiva, es la búsqueda del ser humano. Es el sustento de la identidad del ser humano.

Adelante: después de la primera gran experiencia, lo mismo debe plantearse en forma sencilla utilizando muchos y variados textos,

debe ser obligatoria y debe plantearse de forma que se fomente el hábito lector y el gusto por la lectura. Por lo tanto, no debe orientarse como una clase de lengua, sino como la puesta en práctica de sus enseñanzas que servirán para valorar el nivel de comprensión lectora del lector. La lectura no solo proporciona información (instrucción) sino que forma (educa) creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración... recrea y permite crear, hace gozar, entretiene y distrae.

Desde hace unos años se está notando un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben -se les dice así desde las aulas-clase y los medios de comunicación- la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar. Desde estas páginas quisiera concienciarlos de que el potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad.

10. ¿Qué es ser lector? ¿Basta saber leer para ser lector?

Etimológicamente la palabra leer viene del verbo latino “legere” que significa “coger” y como imperativo: “lee”. Así pues, leer es descifrar un mensaje, comprender lo que está escondido tras unos signos exteriores: leer es desentrañar, descubrir.

Tradicionalmente ha sido la escuela la institución encargada de enseñar a leer, a comprender un contenido expresado en signos gráficos, a conocer y utilizar una técnica lectora. Pero somos conscientes -la experiencia nos demuestra cada día resultados controversiales- que no basta saber leer, no basta conocer las técnicas lectoras y comprender el texto escrito para ser un lector, se necesita comprender lo que se está leyendo.

Muchas personas reducen la lectura al uso indispensable como instrumento informativo: letreros, avisos, cartas... Algunos llegan a leer ciertos asuntos relativos a su trabajo, pero no tienen interés por leer otras cosas. Leen por necesidad pero no han llegado a captar el placer que puede proporcionar la lectura. En la escolaridad primaria, media y aun superior creen que leer es revisar los apuntes del cuaderno, contenidos dictados por el profesor. Hacen pensar en esos aparatos sofisticados que pueden hacer muchas cosas, pero que por ignorancia o falta de capacidad de quienes los usan, solo sirven para realizar un trabajo rutinario y exento de creatividad. No son analfabetos pero tampoco son lectores.

Ser lector supone convertir la lectura en una necesidad vital, hacer de la lectura un hábito voluntario, una actividad elegida libremente, deseada y gustosa.

Pedro Salinas definía al lector como “el que lee por leer, por puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada” [...].

“Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aúpen [Levantar o subir el ánimo a alguien. / Ensalzar, enaltecer] en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo” (P. Salinas: *El defensor*, Madrid: Ed. Alianza, 1967).

José Antonio Pérez-Rioja, en su libro *La necesidad y el placer de leer*, afirma: “Cuando de verdad se habitúen a leer, experimentarán por sí mismos que se puede gozar leyendo, que sumirse en la lectura de ciertos libros supone muchas veces una evasión y que hay también otros libros que nos producen una ilusión inmensa”. Cuando esto se ha experimentado personalmente, podemos decir que tenemos un lector.

Para ser lector, para tener el hábito de la lectura, no basta con que el niño sepa leer -incluso en el caso de que sea un diestro lector-, es necesario que experimente el goce de leer.

11. ¿Qué bienes reporta la lectura?

Voy a realizar una enumeración -no pretendo que sea exhaustiva- de bienes que trae consigo la actividad lectora, y así ayudar a interiorizar su importancia. También quiero indicar que el beneficio personal que cada lector saca de la lectura es muy variado, pues todas las actividades humanas -por ser libres- son irrepetibles y personales.

En cualquier caso, podemos afirmar que con la lectura llegan a la persona un cúmulo de bienes que la mejoran.

- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- La lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales.
- La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.
- La lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que pone en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar.
- La lectura aumenta el bagaje cultural; proporciona información, conocimientos. ¡Cuando se lee se aprende!
- La lectura desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico.
- Nos da la posibilidad de conocer a personajes que, de otro modo, no podríamos haber conocido y asomarnos al interior de muchas personas entablando con ellas una sabrosa conversación que nos enriquece... Según Huang Shanku: “Un sabio que no ha leído nada durante tres días siente que su conversación no tiene sabor (se hace insípida)”.
- Podemos decir que la lectura proporciona materia para pensar ya que no se puede pensar si no tenemos ideas, palabras, conceptos. Hace años circuló un eslogan para fomentar la lectura que decía: “Si no lees, calla, se nota”.

Cuando esta actividad se realiza de una forma puramente mecánica, sin comprensión de lo leído, es fácil que genere en los presuntos lectores una “fobia” ante el libro; un miedo secreto, inconfesado, inconsciente, a no entender un texto que le llena de inseguridad y la angustia ante un libro; y si el libro tiene muchas páginas -“es gordo”- esta repugnancia aumenta y le hará pensar en las muchas horas de esfuerzo que le va a exigir su lectura, un esfuerzo especialmente ingrato por ser ineficaz.

- Leer para saber quiénes somos y de dónde venimos y adónde vamos; leer para iluminar nuestro presente teniendo memoria del pasado; leer para comprender los fundamentos de nuestra civilización y cultura. Podemos afirmar que un chico que lee es un hombre que sabe, un hombre que piensa. La lectura, enriquece nuestra vida.

- La lectura amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio. Por el contrario, el hombre que no tiene el hábito de leer, está apesadado en su mundo inmediato.

- La lectura estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica. La curiosidad no se puede forzar, hay que despertarla. Y la curiosidad del lector es insaciable; mientras lee encuentra respuestas a sus interrogantes, al tiempo que genera nuevas preguntas. “Estimular la lectura será pues, promover interrogantes” (G. Janer Manila).

Menéndez Pelayo -cercana ya su despedida de este mundo- afirmaba: “Lo único que siento es la cantidad de libros que aún me quedan por leer”.

- Es una puerta abierta por la que nos asomamos a mundos inéditos, a parcelas de la vida cultural, social, artística, etc. que no hubiéramos conocido nunca si no hubiera sido por los libros.

- La lectura desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico. El niño lector pronto empieza a plantearse porqués. ¿Por qué este autor afirma lo contrario que este otro? ¿Qué ventajas tiene este planteamiento frente a aquel? ¿Dónde está la verdad? ¿Dónde está la opinión?

- La lectura fomenta el esfuerzo, pues exige una colaboración de la voluntad. La lectura exige una participación activa, una actitud dinámica. El lector es protagonista de su propia lectura, nunca un sujeto paciente. Mientras leemos todas nuestras facultades están en “alerta”: vemos, oímos, olemos, recordamos, sentimos amor, odio, envidia... ¿No es cierto que hemos sentido “el olor de las hojas empapadas y los troncos podridos” que percibió el doctor Livesey cuando al llegar a la isla “olfateaba y olfateaba como quien prueba un huevo podrido”: olfato de perro o de mosca?

- La lectura potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración. Estas cualidades son muy necesarias en nuestro mundo. El que desea ser lector tiene mucha dispersión porque está

reclamado constantemente por cosas muy variadas y, como todas le interesan, no quiere renunciar a ninguna siendo muy superficial la atención prestada a cada una. Al que quiere ser lector le cuesta concentrarse y somos conscientes de que objetivamente lo tiene difícil. La lectura puede ser nuestra aliada para promover y desarrollar el hábito de la atención.

- La lectura facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad. El lector, durante la lectura, recrea lo que el escritor ha creado para él. ¿No es verdad que cuando hemos ido al cine a ver la película del libro que hemos ya leído, la película no acierta a darnos lo que esperábamos? Cada lector recrea el libro, ha de imaginar todo. En una película todo está dado, nada se conquista, hasta los sonidos que acompañan a una acción están ya determinados.

En cambio, la experiencia lectora es tan personal que podemos afirmar que un mismo libro puede ser distinto para personas diferentes; cada lector la interpreta libremente según su modo de ser, sus conocimientos, sus experiencias y los sentimientos que le provoca. Incluso cuando el mismo lector vuelve a leer el mismo libro en períodos diferentes, logra un sabor distinto. Siempre al leer hacemos nuestro libro, pues siempre la lectura queda teñida por nuestra experiencia y nuestra visión interior.

- Las lecturas nos cambian igual que las buenas o las malas compañías. Toda lectura deja huella, uno no es el mismo después de cada lectura. Por eso se afirma que “un libro es un amigo”. En ocasiones

un libro es nuestro mejor amigo, aquel que nos consuela, acompaña, distrae, aconseja y deja en libertad. No el perro, porque, después de todo, tu propio perro termina mordiéndote o atacándote. Cría cuervos y ya sabes lo que te pasa.

- La lectura favorece el desarrollo de las virtudes morales siempre que los libros se seleccionen adecuadamente. Las lecturas proponen modelos para admirar e imitar; y, mientras los modelos vivientes (padres, profesores, etc.) pasan, los protagonistas de los libros permanecen.

- **Las lecturas nos hacen más libres. Hace unos años hubo un eslogan para la promoción de la lectura que decía: “Más libros, más libres”. Y es que todo acto de lectura es un acto de libertad. El individuo ante el libro se siente libre. El lector manda sobre el libro, puede estar de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones del texto, puede leer ordenadamente o enterarse del final, dar marcha atrás y releer unas páginas, ir adelante saltándose una parte, interrumpir la lectura... más allá de *Rayuela* de Cortázar que es un verdadero anzuelo sin la linealidad de y para la lectura del texto. También el lector tiene esa otra libertad que es la de hacer su propio libro con su participación activa, imaginando, explorando, encontrando respuestas y haciéndose preguntas que solo él podrá responder.**

- La lectura potencia la formación estética y educa la sensibilidad estimulando las buenas emociones artísticas y los buenos sentimientos. Las lecturas nos ayudan a conocernos a nosotros mismos y a los demás, y favorecen la educación del carácter y de la afectividad, despertando buenos sentimientos. La lectura nos enriquece y nos transforma, nos hace gozar y sufrir.

- La lectura es un medio de entretenimiento y distracción, que relaja, que divierte. Muchos “sesudos” padres dan poca importancia a esta cualidad de la lectura, les parece que la lectura es algo serio que no se puede convertir en divertimento, creen que hay que leer para instruirse y que la lectura que no aporta instrucción es una pérdida de tiempo. ¡Qué equivocados están! Quizá no han descubierto que el ocio -en oposición al nec-ocio- es un valor de creación, de cultura, de filosofía, contrariamente a lo económico y utilitarista.

- La lectura es una afición para cultivar en el tiempo libre, un ‘hobby’ para toda la vida. Una afición que puede practicarse en cualquier tiempo, lugar, edad y situación; una afición al alcance de todos -incluso de y para todo bolsillo: títulos de alta calidad no se pueden esperar a un dólar del Tío Sam o a setenta y cinco centavos de dólar, también del Tío Sam-; una afición que cultiva lo más específico del hombre: su entendimiento, su voluntad, su imaginación y creatividad, sus ideales y valores humanos. La lectura es una afición que está al alcance de todos siempre. Ya Montesquieu afirmaba: “Amar la lectura es trocar horas de hastío por horas deliciosas”.

- La lectura es fuente de disfrute, de goce, de felicidad. Se ha hablado mucho de “el placer de leer”, y esta frase expresa una verdad. Leer es una pasión, algo que envuelve a la persona entera y le comunica un deleite porque es una actividad auténticamente humana.

Para explicar qué es el goce de la lectura voy a transcribir unos párrafos de Michael Ende en *La historia interminable* que me parecen especialmente elocuentes:

“Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndole y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado”.

“Quien nunca haya leído en secreto a la luz de una linterna, bajo la manta, porque papá o mamá o alguna otra persona solícita le ha apagado la luz con el argumento bien intencionado de que tiene que dormir porque mañana hay que levantarse”.

O, si vives arrimado a un pariente, no te permite que cierres circuitos de la bombilla de cero cinco vatios, más señas con emanación de luz amarilla, o, de pronto, con luz roja, sin que haya la tentación de equivocarse, para iluminarte, por lo cual tienes que salir -muy de madrugada a los parques y avenidas para aprovechar la iluminación pública-.

“Quien nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a personajes con los que había corrido tantas aventuras, a los que quería y admiraba, por los que había temido y rezado, y sin cuya compañía la vida le parecía vacía y sin sentido”.

“Quien no conozca todo eso por propia experiencia, no podrá comprender, probablemente, lo que Bastián hizo entonces. Miró fijamente el título del libro y sintió frío y calor a un tiempo. Eso era, exactamente, lo que había soñado tan a menudo y lo que, desde que se había entregado su pasión venía deseando: ¡Una historia que no acabase nunca! ¡El libro de todos los libros!”.

12. Leer para vivir

Se dice de Fray Luis de León que anduvo en pleitos y buscando dineros para saldar las cuentas de sus libros “que eran también libros de su vida y sin los cuales no podía vivir”.

Cuando leemos, la vida adquiere una mayor plenitud. Cuando la lectura ha entrado a formar parte de la vida de una persona, no leer supone una mutilación, una ausencia dolorosa. ¿No habéis leído cómo en los campos de concentración nazi, algunos sobrevivieron recitando de memoria obras literarias? ¿Cómo se puede vivir sin leer cuando la lectura se ha convertido en una necesidad vital? Podemos afirmar con C. Bertolo que “la enfermedad de leer tiene sus ventajas”.



Bibliografía:

- Abad, Francisco (1986). *Diccionario de lingüística de la escuela española*. Madrid-España. Editorial Gredos, S.A.
- Adrados, Francisco R. (1975). *Lingüística indoeuropea*. Madrid-España. Editorial Gredos, S.A.
- Aguirre, Fausto (2000). *El español del Ecuador*. Loja, Quito-Ecuador. Coedición UTPL/UNL.
- Aguirre, Fausto (2000). *Manual de fonética y fonología*. Loja-Ecuador. Editorial Universitaria / UTPL.
- Aguirre, Fausto (2009). *Lingüística contemporánea. Los autores, sus teorías y los textos*. Loja-Ecuador. Editorial Universitaria / UTPL.
- Aguirre, Fausto (2011). *Historia del español. Visión sincrónico-diacrónica de la lengua*. Loja-Ecuador. UTPL.
- Alarcos Llorach, Emilio (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid-España. Editorial Espasa-Calpe, S.A.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José Manuel (1979). *Gramática española*. Barcelona-España. Editorial Ariel.
- Aldrete, Bernardo José de (1606). *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España*, 2 tomos. Madrid-España. CSIC.

- Alonso, Amado (1943). *Castellano, español, idioma nacional*. Buenos Aires-Argentina. Editorial Losada, S.A.
- Alonso, Amado (1961). *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*. Madrid-España. Editorial Gredos, S.A.
- Alvar, Manuel (1978). *Resurrección de una lengua. Introducción a la edición facsimilar de la Gramática Chibcha del Padre Fray Bernardo de Lugo editados en 1619*. Madrid-España. Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación.
- Alvar, Manuel (1982). *La lengua como libertad y otros estudios*. Madrid-España. Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Alvar, Manuel (1991). *El español de las dos orillas*. Madrid-España. Editorial Mapfre.
- Alvar, Manuel y Pottier, Bernard (1983). *Morfología histórica del español*. Madrid-España. Editorial Gredos S. A.
- Balbín, Rafael de y Roldán, Antonio (edición facsimilar) (1966). *Gramática de la lengua vulgar de España*. Lovaina 1559. Madrid-España. CSIC
- Bohórquez C., Jesús Gútemberg (1984). *Concepto de "Americanismo" en la historia del español*. Bogotá-Colombia. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Cano, Rafael (2005). *Historia de la lengua española*. Barcelona-España. Editorial Ariel.
- Covarrubias Orozco, Sebastián de (1995). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid- España. Editorial Castalia, S.A.
- Cejador y Frauca, D. Julio (1972). *Historia de la lengua y literatura castellana. Comprendidos los autores Hispano-Americanos, 7 tomos, 11 volúmenes*. Madrid-España. Editorial Gredos, S.A.

- Criado de Val, M. (1958). *Gramática española*. Madrid-España. Editorial S.A.E.T.A.
- De toro Gómez, Miguel (1929). *Gramática de la lengua castellana*. París. Casa Editorial Garnier Hermanos.
- Flórez, Luis (1977). *Apuntes de español*. Bogotá-Colombia. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Fontanella de Weinberg, M. Beatriz (1992). *El español de América*. Madrid-España. Editorial Mapfre.
- Fradejas Sánchez, Luis (1954). *Gramática española*. Cuenca-Ecuador. Publicación de la Universidad de Cuenca.
- Franch, Juan Alcina y Blecua, José Manuel (1994). *Gramática española*. Barcelona-España. Editorial Ariel, S.A.
- García de Diego, Vicente (1961). *Gramática histórica española*. Madrid-España. Editorial Gredos, S.A.
- García de Diego, Vicente (1970). *Gramática histórica española*. Madrid-España. Editorial Gredos, S.A.
- García, Constantino (edición facsimilar) (1971). *Gramática castellana por el licenciado Villalón*. Madrid-España. CSIC.
- Gili y Gaya, Samuel (1964). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona-España. Biblograf, S.A.
- Lapesa, Rafael (1965). *Historia de la lengua española*. Madrid-España. Talleres gráficos Escelicer, S.A.
- Lapesa, Rafael (1996). *El español moderno y contemporáneo*. Estudios lingüísticos. Barcelona-España. Crítica.

- Lathrop, Thomas A. (1984). *Curso de gramática histórica-española*. Barcelona-España. Editorial Ariel, S.A.
- Malmberg, Bertil (1966). *La América hispano hablante. Unidad y diferenciación del castellano*. Madrid-España. Ediciones Itsmo.
- Malmberg, Bertil (1972). *La lengua y el hombre. Introducción a los problemas generales de la lingüística*. Madrid-España. Ediciones Istmo.
- Pottier, Bernard (1970). *Gramática del español*. Madrid-España. Ediciones Alcalá, S.A.
- Quilis, Antonio y Graell Stanziola, Matilde (1992). *El español de América*. Madrid-España. CSIC.
- Rabanal, Manuel (1967). *Hablas hispánicas. Temas gallegos y leoneses*. Madrid-España. Ediciones Alcalá.
- Seco, Manuel (1977). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid-España. Editorial Aguilar.
- Toscano Mateus, Humberto (2014). *El español en el Ecuador*. Otavalo-Ecuador. Instituto Otavaleño de Antropología.
- Uriagereka, Juan (2005). *Pies y cabeza. Una introducción a la sintaxis minimalista*. Madrid-España. Machado Libros, S.A.



Fausto Aguirre y Oswaldo Encalada Vásquez, *La gramática al servicio de la lectura*, salida del diseño de Ediciones El Quijote-2022, se terminó de publicar en la Editorial Universitaria / UNL, en diciembre de 2022.



unl

Universidad
Nacional
de Loja

La Gramática al servicio de la lectura

En las últimas décadas se nota una muy fuerte apatía hacia los estudios de la lengua y, no solo eso, en algunas ocasiones se percibe una mal disimulada animadversión, incluso en los niveles oficiales que controlan la educación. No es este el momento para tratar de desentrañar esta poco afortunada situación. Pero es cierto y fácilmente constatable que los contenidos gramaticales y lingüísticos son cada vez menores en los programas de enseñanza, tanto en la educación primaria, como en la secundaria y aun en la universitaria. Esta es la razón por la cual los centros de educación superior deben dedicar tiempo e ingentes esfuerzos para tratar de enseñar algunos rudimentos gramaticales y lingüísticos a los estudiantes.

Es posible que en lo pasado se haya exagerado en un enfoque excesivamente estructuralista de la lengua; pero de ahí al intento de borrar toda noción de estudio gramatical nos ha parecido siempre un craso error.

La lengua sirve para comunicar y comunicarse, obviamente; pero el estudio de la lengua sirve también para pensar, para ejercitar en algo la capacidad analítica. Y pensar antes de hablar o de escribir nunca ha sido malo ni desdeñable. No es malo poseer algunos conocimientos de la lengua que intentamos manejar en el trato diario con toda clase de personas. Queremos que nuestro mensaje sea claro y eficaz. Ese debe ser el norte de todos.

Los autores

