

LENGUA CASTELLANA PARA LA ENSEÑANZA

Aspectos descriptivos y normativos

Raúl Alfonso Lozano
Irene Yúfera Gómez
Jaume Batlle Rodríguez (coords.)

Rosa Brión Caíño
Sebastián Muñoz de la Nava Sánchez
Miguel Mateo Ruiz
Núria Sánchez Quintana
Vicenta González Argüello
María Ángeles García Asensio
Jéssica Espitia Labrador
Ainhoa Antúnez Piedra
María del Carmen Ferriz Martínez
Marc Bayés Gil

Departamento de Filología Hispánica

LENGUA CASTELLANA PARA LA ENSEÑANZA

Aspectos descriptivos y normativos

Raúl Alfonso Lozano
Irene Yúfera Gómez
Jaume Batlle Rodríguez (coords.)

Rosa Brión Caíño
Sebastián Muñoz de la Nava Sánchez
Miguel Mateo Ruiz
Núria Sánchez Quintana
Vicenta González Argüello
María Ángeles García Asensio
Jéssica Espitia Labrador
Ainhoa Antúnez Piedra
María del Carmen Ferriz Martínez
Marc Bayés Gil

Índice

Introducción	7
Bibliografía	9
 Tema 1	
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: EL HABLANTE IDEAL	
DE LA LENGUA ESPAÑOLA	11
1. El concepto de lengua española como sistema y diasistema	11
2. El hablante ideal de la lengua española y su competencia comunicativa	12
 Tema 2	
LA COMPETENCIA GRAMATICAL	
1. La norma individual, la norma social y la norma de la Real Academia	13
2. Aspectos normativos y descriptivos del español peninsular contemporáneo	20
2.1. Ortología y ortografía: principales dificultades ortológicas y ortográficas	20
2.1.1. Ortografía de las letras	21
2.1.2. Ortografía de las palabras	24
2.2. Acentuación: el acento de intensidad en español y su representación gráfica	29
2.3. Gramática: morfología	40
2.3.1. Morfología nominal: el género y el número	40
2.3.2. Morfología verbal	43
2.4. Gramática: sintaxis	44
2.4.1. El determinante	44
2.4.2. El sustantivo y sus complementos	45
2.4.3. El pronombre: el pronombre personal, el pronombre relativo	46
2.4.4. El verbo: el verbo y sus complementos, perífrasis verbales, formas no personales	48
2.4.5. El adverbio	49
2.4.6. Las preposiciones	49
2.4.7. La conjunción	50
2.4.8. La sintaxis oracional	50
2.5. Léxico	51
2.5.1. Impropiiedades léxicas	52
2.5.2. Procedimientos de creación de nuevo léxico	53
2.5.3. Interferencias	57
2.5.4. Eufemismos	60
2.5.5. Pobreza léxica	62
2.6. Cuestiones de estilo	63
 Tema 3	
COMPETENCIA DISCURSIVA, COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	
Y COMPETENCIA ESTRATÉGICA	65
1. Construcción, comprensión e interpretación de textos	65
1.1. El texto como unidad lingüística comunicativa básica	65
1.2. Propiedades del texto	66

1.2.1.	Coherencia.....	66
1.2.2.	Cohesión.....	70
1.2.3.	Adecuación.....	80
2.	Estrategias comunicativas en la construcción de textos	87
2.1.	La planificación del texto.....	87
3.	La puntuación y la distribución de la información en el texto	92
3.1.	La puntuación	92
3.1.1.	La coma	93
3.1.2.	El punto y coma	94
3.1.3.	Los dos puntos	95
3.1.4.	Los paréntesis	95
4.	Tipología textual: el texto expositivo y el texto argumentativo	102
4.1.	Tipos de texto según su propósito o intención.....	102
4.2.	El texto argumentativo	109
4.2.1.	Límites y propiedades del texto argumentativo	109
4.2.2.	Estructura argumentativa.....	111
4.2.3.	Estrategias argumentativas.....	113
4.3.	El texto expositivo	116
4.3.1.	Desfocalización. Recursos para mantener el carácter objetivo del texto expositivo	116
4.4.	Organizadores textuales en los textos expositivos y argumentativos: síntesis	118
4.5.	El resumen	120
4.5.1.	La cohesión en el resumen	122
5.	De la escritura a la oralidad	126
5.1.	Introducción al tema	126
5.2.	La importancia de la lengua oral en el contexto académico	126
5.2.1.	El discurso generado por el profesor en el aula.....	126
5.3.	Las exposiciones orales en el contexto académico.....	127
5.3.1.	Profundizar en las diferencias entre oralidad y escritura	127
5.3.2.	Elaboración del texto para ser oralizado.....	127
5.3.2.1.	Planificación del texto oral.....	127
5.3.2.2.	Redacción.....	128
5.3.2.3.	Oralización del texto	129

El texto docente que aquí se propone va destinado a los maestros en formación de la Universidad de Barcelona, y pretende ser una herramienta de trabajo con la que facilitar el desarrollo del programa docente establecido para la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza. Con este programa, se pretende conseguir un objetivo final que se establece sobre la base de que los maestros que reciben formación inicial en la universidad deben conseguir un profundo dominio de los usos orales y escritos de la lengua castellana, al ser esta lengua, como la catalana y la inglesa, uno de los principales instrumentos de los que se dispone en el contexto escolar catalán para educar a los alumnos y transmitir con eficacia cualquier conocimiento científico.

Además de que todo docente debe ser modelo lingüístico para sus estudiantes, todo universitario debe mostrar un uso eficaz de la lengua en cualquier contexto comunicativo y debe adquirir, especialmente, una competencia adecuada al ámbito académico en las lenguas de comunicación de este contexto.

Con más detalle, el texto docente está concebido especialmente para llevar a cabo actividades prácticas dentro y fuera del aula, que conduzcan al estudiante y al docente en formación a adquirir el dominio lingüístico propio de un hablante ideal de la lengua castellana. Estas actividades se articulan en torno a tres temas, que giran sobre cuatro ejes: (i) la reflexión explícita y consciente sobre el uso que de la lengua ha de realizar un maestro en funciones o en formación cuando en su actividad comunicativa escolar o académica construye un discurso oral o escrito (tema 1); (ii) la descripción gramatical del sistema de signos que caracteriza la lengua castellana peninsular contemporánea en los niveles de análisis fonético y fonológico, morfosintáctico, y léxico y semántico, con hincapié en las variaciones que propicia la variedad geográfica del español de Cataluña (tema 2); (iii) el conocimiento de la variedad estándar o común de la lengua castellana peninsular (tema 2); y (iv) el conocimiento de las propiedades textuales de un discurso escrito u oral eficaz, y de los procedimientos y estrategias lingüísticas de construcción y de interpretación de textos que otorgan eficacia comunicativa a estos discursos (tema 3). Además de que estos ejes se han establecido en la medida en que pueden ayudar al estudiante a mejorar su competencia comunicativa, también se ha pensado en guiar una posible futura planificación de docencia en lengua castellana o de lengua castellana.

Del mismo modo, la documentación que se incluye en el texto docente se juzga también necesaria para orientar al estudiante en su proceso de mejora de sus usos lingüísticos, de su capacidad para construir e interpretar textos, y para ampliar sus conocimientos normativos y descriptivos del funcionamiento de la lengua castellana como instrumento de comunicación, en el marco de la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza. En el texto docente se incluyen indicaciones bibliográficas generales; esquemas y textos de lectura y reflexión con los que facilitar el seguimiento de las explicaciones teóricas, la realización de las actividades prácticas y las exposiciones orales en clase; ejercicios que abarcan el ámbito oracional y el textual, en los que el estudiante puede observar y corregir transgresiones del estándar del español peninsular, o usos lingüísticos no estilísticos o poco eficaces desde un punto de vista comunicativo; textos que pueden ser manipulados para (re)construir su coherencia, para (re)construir o reforzar su cohesión, o para ser adaptados de un registro a otro, o de un nivel de lengua a otro, con insistencia en la variedad estándar y en registros formales, y en el tipo de texto descriptivo, etc. A lo largo del manual no se proporcionan

introducciones o explicaciones teóricas, desestimadas con la intención de focalizar la atención del usuario en las actividades prácticas, pese a que la relación entre práctica y teoría es indisociable. No obstante, entendemos que tanto la teoría puede extrapolarse de las actividades propuestas como estas pueden realizarse tras la explicitación teórica pertinente.

Con el texto docente se quiere conseguir, en definitiva, que el estudiante forme parte activa de su proceso de aprendizaje. Guiándole en la mejora de sus usos lingüísticos, en la potenciación de su capacidad para construir e interpretar textos, en la consecución de una eficacia comunicativa, se pretende igualmente despertar el interés del futuro maestro por cuestiones lingüísticas relativas a la lengua castellana contemporánea.

Los autores

Bibliografía

- ARTETA, A. (2012). *Tantos tontos tópicos*. Barcelona, Ariel, 3.ª ed.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011). *Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid, SM.
- (2011 [2006]). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid, Arco, 4.ª ed.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona, Espasa.
- JIMÉNEZ, R. y MANTECÓN, J. (2012). *Escribir bien es de justicia. Técnicas de expresión escrita para juristas*. Pamplona, Aranzadi.
- LÁZARO CARRETER, F. (1997). *El dardo en la palabra*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- (2007). *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid, Punto de Lectura.
- LLOBERA, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- MONTAÑEZ MESAS, M. P. (2010). “Léxico de uso en español actual: ejercicios de corrección y ampliación”, *Normas y usos correctos del español actual*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 267-287.
- MONTOLÍO, E. (coord.) (2014). *Manual práctico de escritura académica y profesional*. Barcelona, Ariel.
- NEGRONI, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- PEREDES, F.; ÁLVARO, S.; NÚÑEZ, Z. y PEREDES, L. (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona, Espasa.
- RAE y ASALE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- REYES, G. (2003). *Cómo escribir bien en español*. Madrid, Arco, 4.ª ed.
- ROMERO, M. V. (2002). *Lengua española y comunicación*. Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (coord.) (2006). *Saber escribir*. Madrid, Aguilar / Instituto Cervantes.
- SARMIENTO, R. y VILCHES, F. (2004). *Lengua española y comunicación*. Madrid, SGEL.
- SECRETARÍA DE LA FUNCIÓN PÚBLICA DE MÉXICO (2007). *Lenguaje claro: Manual* [en línea]. Disponible en http://www.economia.gob.mx/files/empleo/doc_lenguaje_claro.pdf
- TASCÓN, M. (dir.) (2012). *Escribir en internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona, Galaxia Gutenberg / Fundéu BBVA [en línea]. Disponible en www.galaxiagutenberg.com/media/72116/escribir_en_internet_web.pdf
- TOLCHINSKY, L. (coord.) (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona, Octaedro.
- TOMÁS MONTORO DEL ARCO, E. (2010). “Norma y uso de las colocaciones léxicas del español”, *Normas y usos correctos del español actual*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 249-265.
- VV. AA. (sin fecha). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- WARBURTON, N. (2012). *Cómo aprender a escribir*. Barcelona, Paidós.

Diccionarios

- ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Vox / Bibliograf.
- BLECUA, J. M. (dir.) (1999). *Diccionario general de sinónimos y antónimos: lengua española*. Barcelona, Bibliograf.
- BOSQUE, I. (dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid, SM.
- CASARES, J. (1959 [1942]). *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*. Barcelona, Gustavo Gili, 2.ª ed.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. J. (dir.) (2006 [1996]). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana / Universidad de Salamanca, 2.ª ed.

- MALDONADO, C. (dir.) (2012 [1997]). *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid, SM, 9.^a ed.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2008 [1996]). *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Dudea. Gijón, Trea.
- MOLINER, M. (2007 [1966-1967]). *Diccionario de uso del español* (2 vols.). Madrid, Gredos, 3.^a ed.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa, 22.^a ed. También en línea: www.rae.es
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana. También en línea: www.rae.es
- SECO, M. (2011). *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Barcelona, Espasa.
- SECO, M.; ANDRÉS, O. y RAMOS, G. (2011 [1999]). *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar, 2.^a ed.
- VV. AA. (2005). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid, Espasa-Calpe.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: EL HABLANTE IDEAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

1. El concepto de lengua española como sistema y diasistema

Actividad 1. De las siguientes afirmaciones di cuáles son ciertas y cuáles son falsas:

- El español es un idioma heterogéneo, una coiné o lengua común a todos sus hablantes, con muy leves diferencias entre los diversos dialectos.
- El español es una lengua de cultura, vehículo de importantes aportaciones a través de la historia.
- El español es una lengua internacional, oficial en numerosos países, organizaciones y foros, y una de las principales lenguas de comunicación entre naciones.
- Es una lengua geográficamente disgregada, que ocupa una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo.
- Es una lengua en expansión, históricamente, y aún más desde el siglo xx.
- Es una lengua en cuyo dominio geográfico se da un índice de comunicatividad muy bajo, y de diversidad muy alto, es decir, con una baja probabilidad de comunicación entre las personas que en él se encuentren.
- Todos hablamos la misma lengua, que es la variedad estándar y la más correcta.

Actividad 2. Completa los huecos del texto con los siguientes conceptos:

diasistema, variedades, estandarización, histórico o geográfico, español o castellano, prejuicios lingüísticos, homogeneidad

En cuanto a la demografía del español, hay que tener en cuenta su _____ y carácter de coiné, pero también que aglutina _____ diferentes, europeas, americanas y africanas, de base hispánica o con un principal componente hispánico. Bajo este enfoque, el número de hablantes de español supera los 350 millones.

Sin embargo, no todos sus hablantes coinciden en darle el mismo nombre, difiriendo de unos lugares a otros en llamarlo _____, tanto en el nivel genérico —el del nombre general de la lengua—, como en el específico —el de su nombre en cada sitio donde se habla—. Las razones de estas divergencias son de carácter _____; mientras que los lingüistas prefieren el término *español*, reservando *castellano* para la variedad geográfica de Castilla, o para referirse a su manifestación histórica original, así como, en cuanto a las diversas variedades territoriales, prefieren el término *español de o español en*.

Pese a su homogeneidad, hemos de considerar, pues, que la unidad esencial del idioma español se realiza en una serie de variedades («unidad en la diversidad»), de manera que puede decirse que el español no es un sistema lingüístico, sino un _____, un sistema de sistemas, compuesto de diversos subsistemas lingüísticos, que constituyen sus variantes geográficas, de uso, sociales, etc.

En base al reconocimiento de esta diversidad, es fundamental evitar _____, como el de considerar superior o más correcta una variedad. En este sentido, hay que entender que nadie habla una lengua, sino una variedad, y que todas son igualmente respetables y valiosas, siendo sólo de índole política las diferencias que se quieran concebir entre ellas. La _____ de una variedad se debe a circunstancias extralingüísticas, frecuentemente relacionadas con la voluntad de dominio

de un grupo social sobre otros. O en todo caso responde a la necesidad de un referente ideal común para todos los hablantes, que evite la fragmentación y la descomposición, y permita en cambio la comunicación entre ellos; pero en este caso esa variedad ideal se forja por consenso de todos los hablantes, y se contempla como un mero referente.

2. El hablante ideal de la lengua española y su competencia comunicativa

Actividad 3. En grupo, escribid las diez características del maestro ideal.

Actividad 4. Relaciona los siguientes conceptos desarrollados por Canale en su artículo «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje» (LLOBERA 1995, pp. 63-81) con las definiciones que tienes a continuación:

- a) Competencia sociolingüística
 - b) Competencia discursiva
 - c) Competencia lingüística o gramatical
 - d) Competencia estratégica
-
1. Esta competencia conlleva el conocimiento de las reglas socioculturales de uso lingüístico, según el tema que origina la comunicación, el canal oral o escrito, la situación de los interlocutores y su relación y conocimiento mutuo, y los propósitos de la interacción. La competencia sociolingüística da cuenta, pues, sobre todo, de los cambios de variedad lingüística (variedad estándar, histórica, geográfica, social, individual) y de registro (general/específico; oral/escrito; formal/informal, etc.); de las reglas socioculturales de cortesía, de la adecuación de una intención comunicativa a un contexto (el camarero no puede dar órdenes a un cliente, por ejemplo).
 2. Esta competencia se refiere a la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal con dos finalidades fundamentales:
 - a) Compensar fallos comunicativos como consecuencia de las condiciones limitadoras de la comunicación real (fallo de memoria de vocabulario, de forma gramatical, etc.; ruidos externos, etc.) o como consecuencia de una competencia insuficiente en el resto de módulos de la competencia comunicativa.
 - b) Favorecer una mayor efectividad en la comunicación (recorrir a sinónimos, a formas perifrásticas, a un cambio de lengua, a la gesticulación, etc.; descenso del ritmo comunicativo, etc.).
 3. Esta competencia concierne a la capacidad de interpretar y de construir textos de diferente tipología, caracterizados por su coherencia, cohesión y adecuación al contexto comunicativo. Para ello debe ejercitarse la habilidad de combinar formas gramaticales, significados e intención comunicativa, activando la competencia gramatical y la competencia sociolingüística, además de la estratégica. El texto, y no la oración, se considera la unidad lingüístico-comunicativa básica.
 4. Implica el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua elegida para la comunicación, y concebida como código lingüístico (verbal y no verbal): conocimiento y dominio de la pronunciación de fonemas y de la ortografía, del vocabulario y de su semántica, de la formación de palabras y frases. Esta competencia se requiere para comprender y expresar el sentido literal de las expresiones lingüísticas, verbales y no verbales.

LA COMPETENCIA GRAMATICAL

1. La norma individual, la norma social y la norma de la Real Academia

En este apartado se reflexionará en torno a la norma y su papel en el aprendizaje y uso de la lengua, con el objetivo principal de desterrar algunos prejuicios existentes al respecto.

¿QUÉ ES LA NORMA? HABLAR BIEN / HABLAR CORRECTAMENTE

El hablante culto

Hoy se tiene un concepto más realista y flexible de hablante culto, pues se considera como tal, no al que se expresa siempre de un modo planificado y formal —algo, por lo demás, imposible—, sino al que logra alcanzar, a través de las diversas vías de instrucción idiomática (que no se reducen a la enseñanza), *la capacidad de expresarse «espontáneamente» con corrección en una amplia gama de registros y sabe servirse del idóneo y más adecuado en cada acto y situación de comunicación.*

A. NARBONA (1992). «Hacia una sintaxis del español coloquial»

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/unidad/ponenc_narbona.htm

norma. 4. f. *Ling.* Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto.

DRAE 2001

Actividad 5:

- ¿Qué artículos del dossier de lecturas tratan este tema?
- ¿Es necesaria la norma? Justifica tu respuesta.

Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ, «Botella al mar para el Dios de las palabras»:

http://congresosdelalengua.es/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm

Arturo PÉREZ-REVERTE, «Limpia, fija y da esplendor»:

<http://arturoperez-reverte.blogspot.com.es/2010/09/limpia-fija-y-da-esplendor.html>

PREJUICIOS EN TORNO A LA NORMA Y LOS DISTINTOS CONCEPTOS DE NORMA

Actividad 6. Discutid si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y justificad la respuesta:

- En la valoración de las lenguas intervienen fundamentalmente criterios lingüísticos.
- La norma culta hispánica es una variedad lingüística artificial, construida.
- El español más puro es el hablado en Castilla.

- d) El español se realiza en diversas variedades y una sola norma culta.
- e) El español hablado en Andalucía presenta más rasgos incorrectos que las variedades septentrionales.
- f) La pronunciación /sena/ de la palabra *cena* no es correcta.
- g) La escritura constituye la norma ideal a la que aspira el habla.

EL PAPEL DE LA NORMA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Actividad 7. Completa el esquema de los enfoques de la enseñanza de la lengua según el artículo de M. Vera (2005):

	Pedagogía de la corrección	Pedagogía de la comunicación
Concepción de la lengua	1. _____ 2. Polaridad <u>correcto/incorrecto</u>	1. La lengua es <u>variable</u> 2. _____
Objetivos docentes	1. _____ 2. Corrección de la <u>expresión escrita</u>	1. <u>Competencia comunicativa</u> (gramática + convenciones sociales) 2. _____
Idea de la norma	Lengua = norma norma como <u>meta</u>	Lengua = _____ norma como _____
Finalidad	<u>Hablar</u> _____	<u>Hablar bien (adecuadamente)</u> eficacia comunicativa

Actividad 8. En el texto que puedes leer a continuación hay veinte errores, que están marcados en negrita.

- a) Clasifícalos en dos grupos: 1) los errores que crees que puede detectar un corrector ortográfico automático y 2) los errores que no puede detectar un corrector ortográfico automático.
- b) Justifica tu clasificación.

Las cerezas son tan vistosas como efímeras, y es ahora cuando están en su mayor **explendor**. Hay que **elejirlas** de carne firme, sin fisuras, brillantes y íntegras, y conservarlas en el refrigerador, aunque no demasiados días **porque** pierden sabor. Tienen un peculiar gusto dulzón y pueden llegar a convertirse en una **adición**. **A parte** de esto, tienen fama de ser muy energéticas, pero lo cierto es que 100 g aportan **entorno** a 60 kcal, una cifra que, si bien es superior a la energía que **prové** la misma cantidad de fresas o naranjas, se **rebela** muy **inferior** a la que aporta la mayoría de los postres, **sino** son frutas o yogur natural. Poseen **a sí mismo** buena dosis de flavonoides, que tienen **propiedades anti oxidantes** y preventivas de diversas enfermedades. En el caso de las cerezas, además, esas sustancias no **sólo** se encuentran en la piel, como sucede con otras frutas, **si no** también en la pulpa, lo **qual** es una ventaja. Las cerezas no son demasiado vitamínicas, eso es cierto, pero sí poseen dosis elevadas de fibra y potasio. Son diuréticas y parece que también tienen un cierto efecto relajante, de modo que se recomiendan **sobretudo** a las personas con insomnio. No hay que olvidar, por último, lo prácticas que son, pues no requieren ni pelado. En definitiva, virtudes no le faltan **ha** esta primaveral fruta. Lo único que **talvez** resulta poco saludable es su precio.

La Vanguardia, Magazine, 24 de abril de 2011 (texto adaptado)

Actividad 9. Para resolver este ejercicio deberás consultar la página web de la RAE, especialmente el *DPD* y el *CREA*.

- a) Busca un fragmento de texto en que aparezca cada una de las formas que se presentan a continuación:

sino, si no	en torno, entorno	a ver, haber
adicción, adición	herrar, errar	revelar, rebelar
infligir, infringir	asimismo, a sí mismo	estirpe, extirpe
por qué, porque	a parte, aparte	

- b) Escribe una breve explicación que te sirva de norma para diferenciarlas.

Ejemplo: *sobre todo*, *sobretudo*.

Me encanta la música ligera, sobre todo cuando es lenta (Nieva *Señora* [Esp. 1980]).

Albert Camus posa con el cuello del sobretodo levantado para enfrentar el frío parisino (González *Habano* [Cuba 1998]).

Ejemplos extraídos del *DPD*:

Sobre todo significa «especialmente» y *sobretudo* es un nombre que en América se usa como sinónimo de «abrigo».

Actividad 10:

- a) Lee los artículos de Javier Marías y Salvador Gutiérrez Ordóñez y explica los cambios en la ortografía de las palabras siguientes:

guion	fiais	truhan
hui	guie, guio	solo
crie, crio	este, aquel	riais

- b) Indica, tras leer el artículo de Javier Marías, cuál es la forma correcta:

Viví tres años en Ciudad del Cabo / ciudad del Cabo.

Ciudad de México / ciudad de México

Vivo en la Plaza Cataluña / la plaza Cataluña.

El Rey acudió acompañado de la Reina Isabel. / El rey acudió acompañado de la reina Isabel.

Iremos de vacaciones a las Islas Baleares / las islas Baleares.

Su ex novio no deja de molestarla. / Su exnovio no deja de molestarla.

Discusiones ortográficas I

No sé si una de las funciones, pero desde luego uno de los *efectos* y grandes ventajas de la ortografía española era, hasta ahora, que un lector, al ver escrita cualquier palabra que desconociera (si era un estudiante extranjero se daba el caso con frecuencia), sabía al instante cómo le tocaba decirla o pronunciarla, a diferencia de lo que ocurre en nuestra hermana la lengua italiana. Si en ella leemos *dimenticano* («olvidan»), nada nos indica si se trata de un vocablo llano o esdrújulo, y lo cierto es que no es lo uno ni lo otro, sino sobresdrújulo, y se dice «diménticano». Lo mismo sucede con *dimenticarebbero* («olvidarían»), *precipitano*, *auguro* y tantos otros que uno precisa haber oído para enterarse de que llevan el acento donde lo llevan: «dimenticarébbbero», «prechípitano», «áuguro». Del francés ni hablemos: es imposible adivinar que lo que uno lee como *oiseaux* («pájaros») se ha de escuchar más o menos como «uasó». El inglés ya es caótico en

este aspecto: ¿cómo imaginar que *break* se pronuncia «breic», pero *bleak* es «blic», y que *brake* es también «breic»? ¿O que la población que vemos en el mapa como *Cholmondeley* se corresponde en el habla con «Chomly», por añadir un ejemplo caprichoso y extravagante, y hay centenares?

Este considerable obstáculo era inexistente en español —con muy leves excepciones— hasta la aparición de la última *Ortografía* de la Real Academia Española, con algunas de sus nuevas normas. Vaya por delante que se trata de una institución a la que no sólo pertenezco desde hace pocos años, sino a la que respeto enormemente y tengo agradecimiento. El trabajo llevado a cabo en esta *Ortografía* es serio y responsable y admirable en muchos sentidos, como no podía por menos de ser, pero algunas de sus decisiones me parecen discutibles o arbitrarias, o un retroceso respecto a la claridad de nuestra lengua. Tal vez esté mal que un miembro de la RAE objete públicamente a una obra que lleva su sello, pero como considero el corporativismo un gran mal demasiado extendido, creo que no debo abstenerme. Mil perdones.

Lo cierto es que, con las nuevas normas, hay palabras escritas que dejan dudas sobre su correspondiente dicción o —aún peor— intentan obligar al hablante a decirlas de determinada manera, para adecuarse a la ortografía, cuando ha de ser ésta, si acaso, la que deba adecuarse al habla. Si la RAE juzga una falta, a partir de ahora, escribir «guión», está forzándome a decir esa palabra como digo la segunda sílaba de «acción» o de «noción», y no conozco a nadie, ni español ni americano (hablo, claro está, de mi muy limitada experiencia personal), que diga «guion». Tampoco que pronuncie «truhán» como «Juan», que es lo que pretende la RAE al prohibir la tilde y aceptar sólo «truhan». De ser en verdad consecuente, esta institución tendría que quitarle también a ese vocablo la *h* intercalada (¿qué pinta ahí si, según ella, se dice «truan» y es un monosílabo?), lo mismo que a «ahumado», «ahuyentar» y tantos otros. O, ya puestos, y siguiendo al italiano y a García Márquez en desafortunada ocasión, ¿por qué no suprimir todas las haches de nuestra lengua? Los italianos escriben *ipotesi, orrore, eresia* y *abitare*, el equivalente a «ipótesis», «orror», «erejía» y «abitar». Y dado que la Academia parece inclinada a facilitarles las cosas a los perezosos e ignorantes suprimiendo tildes, no veo por qué no habría de eliminar también las haches. (Dios lo prohíba, con su hache y su tilde.)

En cuanto a «guié» o «crié», si se me vetan las tildes y se me impone «guie» y «crie», se me está indicando que esas palabras las debo decir como digo «pie», y no es mi caso, y me temo que tampoco el de ustedes. Hagan la prueba, por favor. Tampoco digo «guió» y «crió» como digo «vio» o «dio», a lo que se me induce si la única manera correcta de escribirlas es ahora «guio» y «crio» (en la *Ortografía* de 1999 poner o no esas tildes era optativo, y no alcanzo a ver la necesidad de privar de esa libertad). En cuanto a «riáis» o «fiáis», si yo leo «riais» y «fais», como ordena la RAE, me arriesgo a creer que he de pronunciar esas formas verbales igual que la segunda sílaba de «ibais», lo cual, francamente, no es así. Y si leo «hui» en vez de «huí», nada me advierte que no deba decir esa palabra exactamente igual que la interjección «huy» (tan frecuente en el fútbol) o que «sí» en francés, es decir, *oui*, es decir, «ui». Si un número muy elevado de hablantes percibe todos estos vocablos como bisilábicos con hiato, y no como monosilábicos con diptongo, ¿a santo de qué impedirles la opcionalidad en la escritura? La RAE parece tenerle pánico a la posibilidad de elegir en cuestión de tildes (que es algo menor y que no afecta a la sacrosanta «unidad de la lengua»). Pero es que además es incongruente en eso, porque sí permite dicha opcionalidad en «periodo» y «período», «policiaco» y «policíaco», «austriaco» y «austriaco» (yo siempre las escribo sin tilde), lo mismo que en «alvéolo» y «alveolo», «evacúa» y «evacua» y otras más. ¿Por qué no permitir que cada hablante opte por «truhán» o «truhan», como aún puede hacerlo (por suerte) entre «solo» y «sólo», «este» y «éste», «aquel» y «aquél»? La posibilidad de seguirles poniendo tildes a estas palabras no es para mí irrelevante. ¿Cómo saber, si no, lo que se está diciendo en la frase «Estaré solo mañana»? Si se la escribe en un *mail* un hombre a su amante, la diferencia no es baladí: sin tilde significa que estará sin su mujer; con tilde que mañana será el único día en que estará en la ciudad. No es poca cosa, la verdad. Por menos ha habido homicidios.

JAVIER MARIAS, 30 de enero de 2011

Discusiones ortográficas II

Además de las expuestas el pasado domingo, hay algunas objeciones que quisiera hacer a las nuevas normas de la reciente Ortografía de la Real Academia Española y de las otras veintiuna, sobre todo americanas, que la han acordado por unanimidad.

- a) Mayúsculas y minúsculas. En realidad no entiendo por qué tal cosa ha de ser regulada, ya que, a mi parecer, pertenece al ámbito estilístico personal de cada hablante —o, mejor dicho, de cada escribiente—. Habrá ateos que escriban siempre «dios» deliberadamente, y todo creyente optará por «Dios», por poner un ejemplo extremo. Según la RAE, supongo, habría que escribirlo en toda ocasión con minúscula, ya que ha decidido que todos los nombres que sean comunes («rey», «papa», «golfo», «islas», etc.) han de ir así obligatoriamente aunque formen parte de lo que para muchos hablantes funciona como nombre propio. Así, «islas Malvinas», «papa Benedicto», «mar Mediterráneo» o «rey Juan Carlos». E, igualmente, al referirse a un rey concreto, omitiéndole el nombre, habría que escribir «el rey» y nunca «el Rey». Yo no pienso seguir esta norma, porque considero que algunos títulos y nombres geográficos funcionan como nombres propios y topónimos, o son sustitutivos de ellos. Cuando en España decimos «el Rey» —y dado que sólo hay uno en cada momento—, utilizamos esa expresión como equivalente de «Juan Carlos I», algo a lo que casi nadie recurre nunca. De la misma manera, «Islas Malvinas» funciona como un nombre propio en sí mismo, equivalente a «República Democrática Alemana», que era el oficial del territorio también conocido como Alemania Oriental o del Este. Según las últimas normas, deduzco que nos tocaría escribir «la república democrática alemana», con lo cual no sabríamos bien si se habla de un país o de qué. Si yo leo «el golfo de México», ignoro si se trata de una porción de mar o de un golferas mexicano —tal vez del golferas por antonomasia, ¿acaso Cantinflas?—. Y si leo «príncipe de Gales», dudo si se me habla del tejido así llamado o del heredero a la corona británica.
- b) Zeta. La RAE ha decidido que el nombre de esa letra se escriba sólo con c, porque con ésta se representa ese sonido —en parte de España— antes de *e* y de *i*. Siempre me pareció tan adecuado que el nombre de cada letra incluyera la letra misma que durante largo tiempo creí que la x se escribía «equix», aunque todos digamos «equis» y así se escriba de hecho. Pero es que además el reciente *Diccionario panhispánico de dudas*, de la misma RAE, valida grafías como «zebra» (aunque la juzga en desuso), «zinc» o «eczema». Y, desde luego, no creo que se oponga a que sigamos escribiendo «Ezequiel» y «Zebulón». No veo, así pues, por qué «zeta» pasa a ser ahora una falta. No está mal que haya algunas excepciones o extravagancias ortográficas en las lenguas, y en español son tan pocas que no veo necesidad de suprimirlas.
- c) Qatar. La RAE decide que este país y sus derivados —«qatarí»— se escriban con c. El origen de esa peculiar grafía —aceptada en casi todas las lenguas— está, al parecer, en la recomendación de arabistas, que distinguen dos clases diferentes de fonema /k/ en árabe. Por eso, arguyen, se escribe «Kuwait» y se escribe «Qatar», pese a que nosotros percibamos el fonema en cuestión de una sola manera. La representación gráfica de las palabras —eso lo sabe cualquier poeta— tiene un poder evocativo y sugestivo que las nuevas normas desdeñan. Si yo leo «Qatar», en seguida se me sugiere un lugar exótico y lejano. Si leo «Catar», en cambio, lo primero que me viene a la imaginación es una cata de vinos. Pero es que además, para ser consecuente, la RAE tendría que condenar la ortografía «Al Qaeda» y proponer «Al Caeda» o quizá «Al Caida» o quién sabe si «Al Caída». Los internautas iban a tener graves problemas para encontrar información sobre esa organización terrorista, desconocida en el resto del mundo, y de la que lamentablemente hoy se habla a diario.