

LA LENGUA ESCRITA: UNA ASIGNATURA OLVIDADA

por JOSÉ LUIS BLAS ARROYO

Instituto de Bachillerato Mixto Lliria-Valencia

Introducción

Vivimos tiempos de reformas en todos los niveles educativos que intentan poner al día nuestras estructuras académicas. La Universidad se encuentra en pleno proceso de ampliación de sus estudios y titulaciones para dar cuenta de una realidad profesional muy distinta a la del pasado. En la Enseñanza Media, asimismo, está en marcha desde hace unos años un proyecto de reforma que abarca tanto al Bachillerato actual como a una muy devaluada Formación Profesional.

Al margen de las discrepancias lógicas en torno a los planteamientos y a los posibles resultados de estas reformas, nos parece que en la mente de todos está presente la necesidad urgente de iniciarlas, por múltiples razones. Y precisamente por una de ellas escribimos este artículo: la obligación, que nos parece imperiosa de modificar los estudios de la lengua, pilar básico para la formación intelectual del alumno.

No podemos permanecer impasibles ante el vertiginoso proceso de degradación que en el uso de ésta manifiestan nuestros escolares, proceso que afecta gravemente al registro oral, pero sobre todo —y de ahí la intención de este trabajo— a la lengua escrita. El apremio en la toma de medidas para que el difícil y bello arte de escribir no vuelva a ser el privilegio de unos pocos, resulta evidente para quienes —como nosotros— se enfrentan todos los días ante una realidad deprimente. Y en efecto, en los últimos años y a una velocidad galopante, se suceden las promociones de alumnos que se ven incapaces de articular por escrito hasta los más elementales mensajes. Y que nadie piense que exageramos; para los que crean así, aquí está este artículo.

Debemos empezar por señalar que el origen inmediato de este trabajo radica en la profunda decepción que nos produjo corregir una serie de monografías críticas —sobre diversos aspectos de *El Cantar de Mio Cid*— de nuestros alumnos, al final de la 1.^a evaluación. Como comple-

mento de las calificaciones de clase y de los exámenes, aquellos debían elaborar estos breves trabajos para iniciar su capacidad en la crítica literaria. Señalemos, por último, que se trataba de alumnos de 3.º de BUP, es decir, de un nivel donde ya se suponen asimilados una serie de hábitos intelectuales.

Las premisas anteriores, sin embargo, de nada sirvieron tras la lectura de los trabajos. Casi sin excepción, los autores ponían en evidencia una dramática incapacidad para expresar con claridad, precisión y coherencia sus ideas.

El problema va más allá de la tantas veces comentada incorrección ortográfica o acentual e incluso de la pobreza léxica de unos adolescentes cada vez menos habituados al contacto con la cultura escrita. Y es aún más grave porque, como vamos a constatar a continuación, revela un desconocimiento muy elevado y alarmantemente generalizado de los más elementales recursos que la sintaxis de una lengua ofrece.

Se habla de la dificultad de escribir bien, pero en nuestro caso ni siquiera podemos situarnos en este nivel. Cuando un alumno de los últimos cursos del bachillerato no sabe que sujeto y verbo deben concordar y sus frases se rompen constantemente en increíbles anacolutos; cuando desconoce el lugar apropiado de los signos de puntuación o los más simples recursos para marcar la transición oracional coherentemente, falla algo mucho más importante que la falta de gracia u originalidad de un determinado estilo.

La lista de defectos gramaticales y de todo tipo es muy extensa y a continuación la analizaremos. Pero queremos llamar la atención sobre un hecho esencial: si un alumno no sabe escribir en un nivel preuniversitario como COU, resulta absurdo pretender ponerle al tanto de teorías lingüísticas contemporáneas. Si al mismo tiempo, en 3.º esos mismos alumnos son incapaces de leer un párrafo del *Quijote* sin tropezar a cada paso o escribir con claridad y precisión algunas ideas sobre este o aquel aspecto de la obra, nuestro esfuerzo para que disfruten con las excelencias de nuestra literatura, habrá fracasado en buena parte.

En las páginas que siguen, desarrollamos un estudio detallado sobre los principales defectos en el uso de la lengua escrita por parte de nuestros alumnos de Enseñanza Media. El *corpus* de trabajo lo constituyen numerosas muestras obtenidas del total de 68 monografías ya mencionadas anteriormente, así como de las observaciones parciales que en los últimos años hemos venido haciendo de un problema tan preocupante. Más adelante defenderemos algunas medidas que, a nuestro juicio, deberían adoptarse para paliar la situación.

Ortografía y acentuación

Sin que nos parezca el aspecto más grave de cuantos vamos a enumerar, sí creemos oportuno llamar la atención una vez más sobre la

alta frecuencia de las *faltas de ortografía*, algunas de ellas muy serias. Estas son algunas muestras: «covarde, provar, horgullo, habran (abrir), sullos, apollados, hirónico, desonrrado, ha (preposición)».

Hay que notar que, en nuestro ámbito de estudio, el problema puede agudizarse por la existencia de una situación bilingüe. En efecto, en ocasiones el catalán y el castellano llegan a interferirse en algunos niveles —como vamos a ver aquí más de una vez— y entre ellos, en la ortografía. Ello puede explicar, por ejemplo, algunas confusiones frecuentes entre «b» y «v», entre otras. En cualquier caso, y como ya hemos dicho, no nos parece este hecho especialmente grave si tanto por parte de los profesores de catalán como por los de español se insiste en la necesidad de mantener unos códigos ortográficos diferenciados, poniendo especial cuidado en las correcciones de faltas —por interferencia o no—, allí donde las haya.

En sentido parecido podemos hablar de la *acentuación*. Los alumnos, en general, conocen las reglas —no todas—, pero habitualmente acentúan sin prestar demasiada atención. Esta negligencia, observable en tantos otros aspectos, les lleva muchas veces a no repasar sus escritos y por lo tanto a dejar sin acento sílabas y palabras que deberían llevarlo. No obstante, es preciso observar una excepción importante en la acentuación de los casos más claros, como por ejemplo, las palabras agudas terminadas en vocal, «no» o «s» y las esdrújulas. Pero no ocurre lo mismo, sin embargo, en los más dudosos como la acentuación de diptongos, triptongos, palabras interrogativas, etc. En este último caso adquiere particular gravedad la ausencia del acento diacrítico, es decir, aquel que sirve para la diferenciación de significados y funciones en significantes homógrafos. Aparece en nuestro corpus en pronombres y adverbios interrogativos y en la construcción indirecta, sobre todo («este episodio narra como tuvo que convencer el Cid al conde para que comiera»). Asimismo lo encontramos de forma más aislada en otros términos, como los siguientes, donde de paso podemos observar la falta de claridad e incluso la ambigüedad que con ello se consigue: «...y le vemos en todo momento ironías que el Cid dirige a los judíos, si no ironías, si vestigios humorísticos», «y este inicia una huelga de hambre que terminará solo con la condición...».

Nivel morfosintáctico

Con ser dignos de atención los hechos anteriores, pues revelan también el desconocimiento de uno de los pilares de nuestra escritura, nos parece, sin embargo, que las faltas más graves y reprobables pertenecen al nivel morfosintáctico. En este contexto cabe hablar en primer término de la *puntuación*.

Sabida es la importancia de la colocación correcta de los signos de puntuación para distribuir adecuadamente los diferentes contenidos lingüísticos, y evitar así, por ejemplo, fenómenos como la ambigüedad.

Pues bien, en nuestro caso hay que subrayar un pésimo conocimiento del valor de tales signos por parte del alumno. Por ejemplo, un fragmento en discurso directo no es convenientemente separado de lo anterior por signos como los dos puntos y comillas, o por otras convenciones tipográficas. Eso hace que muchas veces desconozcamos si quien habla es una voz a la que se está citando o el propio narrador.

El valor del guión o el paréntesis tampoco son conocidos en líneas generales. Los alumnos usan sistemáticamente el segundo, sobre todo para introducir comentarios sobre algo que se ha olvidado en el curso de la exposición. Por lo que hace al guión, tantas veces empleado en los diferentes registros escritos, no podemos señalar otra cosa que su absoluto desuso en nuestro corpus, una prueba más de la importancia escasa que el hábito de la lectura suele tener entre nuestros escolares.

Pero mayor inquietud todavía nos produce la anarquía con que son utilizados los signos más habituales como la coma y el punto. En efecto, mientras los usos de los símbolos anteriores están más delimitados y un cierto aprendizaje mecánico puede subsanar el problema, la confusión entre puntos y comas es mucho más seria, porque en bastantes ocasiones solo la intuición —clara para quien posee una cultura lingüística superior, pero mucho menos para el resto— puede hacer comprender la necesidad de uno y no de otro. Entre los alumnos hay una «afición» desmesurada a la utilización, en el mejor de los casos, de comas exclusivamente, en aquella parte del discurso donde se ha sentido un cambio de idea. En casos como los siguientes, para cualquier persona con un mediano conocimiento de la lengua, está clara la necesidad del punto para separar las diversas secuencias:

«El engaño consiste en hacerles creer a los judíos que el Cid tiene las parias, para ello llenan dos arcas con arena y las clavetean...»

«Otro momento humorístico es cuando... los judíos recompensan a Martín Antolínez con treinta marcos, esto también ocurre en los versos...»

Es difícil reconocer en todos los casos la necesidad de utilizar un signo determinado. Hay ejemplos concretos que no ofrecen duda —se utilizan comas, por ejemplo, entre los elementos de una enumeración o cuando se realiza un inciso o una explicación sobre un discurso anterior. Pero se reconoce tácitamente una cierta libertad en otros contextos. Y por otro lado, no vale con aconsejar de forma tan imprecisa como decir que siempre que cambie una idea necesitamos un punto, pues muchas veces no es así, ni tampoco está claro en todos los casos qué sea eso del cambio de idea.

No obstante, y como decíamos más arriba, la educación lingüística de un individuo a través de la lectura y de una buena enseñanza de los recursos de la lengua escrita, deben dejarle en condiciones de conocer adecuadamente esa puntuación. Por ejemplo, deben indicarle que, tras determinadas palabras y secuencias —como las de los ejemplos anteriores— que actúan como tránsito oracional entre los contenidos de una secuencia y otra, será necesario emplear un punto —o un punto y coma en todo caso.

Pero el desconocimiento de la puntuación no se limita a lo anterior. Podemos mencionar otros hechos, igualmente negativos, como la separación por comas de funciones sintácticas entre las que no es posible sujeto y predicado, verbo y complemento...). He aquí algunos ejemplos:

«Martín Antolínez, va en busca de unos prestamistas...»

«La ironía está, en que el conde es tratado como un nene...»

Este uso ultracorrecto de la puntuación también afecta al punto. Es curioso observar cómo el alumno, consciente de la importancia de este signo, pero sin conocer sus usos correctamente, desemboca en un estilo telegráfico, todavía más grotesco:

«Un episodio con una importancia vital en el transcurso de la obra aunque con un marcado acento humorístico. Es el del león.»

Tan numerosos como estos, son los casos en los que, sencillamente no hay puntuación de ningún tipo y las secuencias se acumulan sin solución de continuidad:

«Luego cuando les pide el dinero que él les había dado estos ya se quedan bastante mosqueados.»

«La fiera sale de su jaula para asustar y exponer a la risa a los dos cobardes y suscitar en ellos ese odio vital de los mezquinos que no se detienen ante la crueldad.»

Pobreza y oralidad

El problema de la puntuación hay que insertarlo en un contexto más general que afecta a todo el registro escrito utilizado por los alumnos. Me refiero a la falta de precisión y claridad, es decir, a la ausencia de adecuación entre lo que se quiere decir y lo que realmente se dice. Esta falta de simetría entre los dos planos del lenguaje supone una incapacidad e impotencia manifiestas, a la que todos, docentes y autoridades académicas, deberíamos dedicar mucha mayor atención.

En este sentido, debemos llamar la atención sobre un fenómeno sintáctico particularmente serio, como es el nulo conocimiento de las *reglas de subordinación*. Es triste observar cómo, en muchas ocasiones, la correcta comprensión del sentido de un mensaje se deja al albedrío del lector, como si de la lengua oral se tratara. Veamos algún ejemplo:

«En el verso 2307 hay una alusión al publico viene a ponderar algo es una frase irónica.»

«Los infantes son demasiado engreídos no se limitan a dar las gracias.»

Las frases anteriores, en las que faltan los más elementales nexos subordinantes, revelan un uso primario de la lengua y explican que, salvo algunos tipos —adjetivas, sustantivas o causales—, apenas aparezcan otros casos más complejos de subordinación. Destacamos en este sentido, la ausencia casi absoluta de comparativas, consecutivas o concesivas, si bien en este último caso o en el de las condicionales, su pre-

sencia se realiza siempre bajo las mismas formas —es decir, mediante las conjunciones «aunque» y «si»— sin variación estilística de ningún tipo. Pero aun en los casos más habituales, como los mencionados arriba, las faltas son frecuentes. Así ocurre, por ejemplo, con las oraciones de relativo cuyos pronombres son muchas veces mal utilizados:

«A partir del verso 1835 hacen aparición los infantes de Carrión que (por "quienes") debido a su avaricia van a aparecer ridiculizados.»

«Este humor va acompañado muchas veces de la ironía, el cual más tarde podremos comprobar.»

Y por supuesto el problema se agrava cuando el alumno acumula las oraciones en períodos demasiado largos, sin orden ni concierto y con resultados como éste, donde se acumulan los errores de todo tipo:

«Los infantes arman tal alboroto que el Cid se despierta y ve lo que ocurre, con serenidad se levantó y metió sin ningún problema el león a la red, de lo cual los infantes de Carrión que por allí se habían escondido sintieron una gran vergüenza ya que no salieron mientras todos los vasallos se reían de ellos.»

Como hemos subrayado más arriba, lo anterior responde a un hecho general, tristemente cierto, y cada vez más. Me refiero a la costumbre, que en muchos casos se transforma en necesidad —por desconocimiento de otra norma— de escribir como se habla. Esto que en el nivel léxico dará lugar, como veremos, al empleo de numerosos *vulgarismos* y *coloquialismos*, se traduce aquí en una *sintaxis* y un estilo típicamente *coloquiales*. Si el alumno desconoce las reglas más elementales para la relación entre las cláusulas y abusa de la yuxtaposición, por ejemplo, es porque así se lo permite la lengua oral, el coloquio con los amigos y la familia, donde las normas son mucho más laxas y la atención lingüística del hablante mucho menor, cuando no inexistente.

Los estudios sobre la comunicación no verbal [1] son bastante eloquentes acerca de la importancia que en el registro oral desempeñan factores como la gesticulación —lo que los semióticos llaman la Kinésica— o los diferentes tonos adaptados por el hablante. La tendencia a la economía lingüística [2] se ve confirmada aquí especialmente. Las personas no precisamos muchas veces de otra cosa que un gesto determinado para concluir el sentido de una frase que se deja suspendida, sin que ello vaya en detrimento de la comprensión por parte del oyente.

A la vista de lo anterior, parece claro que muchas veces el escritor inhábil traslada inconscientemente al canal escrito lo característico del oral. Y así se explica la frecuencia elevada de *anacolutos*, *frases inacabadas*, *sintaxis coloquial*, *repeticiones de palabras* y otras muchas faltas que iremos describiendo a partir de ahora. La mayoría de estos defectos —sobre todo los primeros— son muy importantes porque vuelven a manifestar una competencia lingüística deficiente de la propia lengua —al menos en este nivel— dada la gran cantidad de frases agramaticales producidas. Y quizá ésta pueda ser una de las pruebas más contundentes para demostrar, a quienes lo niegan, la necesidad de la enseñanza de

sintaxis como una disciplina básica en los centros. Solo si el alumno conoce bien la estructura de la oración, podrá evitar errores gramaticales tan graves.

El *anacoluto*, tan frecuente en nuestro corpus, constituye por sí solo uno de los motivos más preocupantes. El escritor pierde el hilo de la frase cuando ésta se ha hecho más larga de la cuenta o cuando por un prurito de estilo, se ha querido variar el orden lógico de los sintagmas en la oración. Entonces obtenemos resultados como los siguientes:

«Lo que en este fragmento aparece un tanto cómico y a la vez exagerado es cuando el león se avergüenza al ver la figura del Cid.»

«El Cid manda que cesen las bromas, después este llama a los infantes pero no aparecen, cuando les encuentran estos aparecen sin color por el miedo que tienen, su cobardía.»

Observemos a propósito de este último ejemplo, cómo los defectos no vienen solos y cómo al lado del anacoluto apreciamos claras faltas de puntuación. Y esto vale, por desgracia, para todo lo que estamos viendo en este trabajo.

Otra falta sintáctica bastante habitual, y que obedece a motivos parecidos, es la *falta de concordancia* entre determinadas palabras, tal y como la norma lingüística prescribe en algunos casos. Ocurre sobre todo entre el núcleo del sujeto y el verbo en casos que van más allá de las discordancias permitidas:

«Vemos una nueva ironía, pero esta vez por parte de duros castellanos que hace resaltar el exagerado refinamiento de los catalanes.»

«A partir del verso 1835 hace aparición los infantes de Carrión...»
En el mismo sentido cabe hablar de la discordancia entre sujeto y atributo:

«Aunque el episodio de los judíos es obviamente fabulosos...»

Los versos a continuación del 95 es donde se desarrolla el engaño a los judíos.»

O en general, entre sustantivo y adjetivo o pronombre personal *anafórico*, cuando éstos se hallan a cierta distancia en el decurso:

«A parte hay una serie de ironías un poco cómicas como pueden ser lo citado anteriormente...»

«Aunque el sitio no es real... el poeta tiene el cuidado de colocarlos...»

El caso inverso de este fenómeno lo representa el frecuente uso personal del verbo «haber» («Habían muchas flores en aquel jardín»). Como es sabido, en estas frases la norma señala que los sintagmas como «muchas flores» no son sujetos, sino O.Ds. —admiten, por ejemplo, la conmutación por un sustituto pronominal de O.D., en este caso «Las»— y por lo tanto se consideran como un caso particular de la impersonalidad sintáctica [3]. Es evidente, sin embargo, que las excepciones supuestas por este tipo de oraciones constituyen una irregularidad en el sistema, que se adapta mal a la uniformadora conciencia lingüística del hablante. Y así, es cada vez más frecuente en muchos dominios del ámbito hispá-

nico tender a la interpretación de «muchas flores» como el verdadero sujeto de «haber», y en consecuencia, a la concordancia entre ambos. En el caso concreto que nos afecta, es preciso añadir que este fenómeno está extraordinariamente extendido en el Levante español —también en Cataluña— y afecta a todos los niveles socioculturales. Eso hace que no nos haya resultado nada extraño encontrar en los trabajos de nuestros alumnos numerosos ejemplos como los que siguen:

«Estos versos vienen a darnos la vergüenza que estos pasaron y que los que habían allí les tomaron por cobardes.»

«El engaño se hace precisamente a dos judíos, porque entre estos y los cristianos en la época habían grandes controversias.»

El uso de una *sintaxis coloquial* constituye también un rasgo muy característico. Y en ocasiones, cuando se les recrimina por ello, algunos se justifican ingenuamente —como hemos tenido ocasión de comprobar— alegando una supuesta mayor naturalidad y «gracejo». Lejos de ser verdad, lo cierto es que, si acuden a este estilo, es porque generalmente no saben desarrollar de otro modo las ideas.

En este terreno destaca el frecuente uso y la repetición de algunos nexos muy frecuentes en la lengua oral. Por ejemplo, la partícula «que», sobre todo cuando encabeza las cláusulas de una oración, con un valor claramente expresivo e intensificador:

«En tono irónico nos dice lo agusto que estaba comiendo el Conde, que por la cuenta que le traía que mas valía que lo hiciese.»

«Esto es gracioso por el ridículo que el conde de Barcelona hace, poniéndose de ese modo, que parece un niño pequeño.»

Otros ejemplos de este rasgo los encontramos en frases donde aparecen sendas conjunciones y adverbios en los que adivinamos el mismo valor expletivo del lenguaje coloquial:

«Y por supuesto, cuando al conde le pica el gusanillo del hambre pues come como es lógico.»

«Nos tenemos que imaginar la escena, entonces es cuando provoca gracia...»

Asimismo podemos considerar aquí el caso de algunas construcciones sintácticas —pronombres pleonásticos, determinadas subordinadas...— cuya falta de elegancia en un lenguaje «expositivo» como este debemos subrayar:

«A la entrada de Valencia se encuentra el Cid a lomos de Baviaca, caballo que el Cid hacía muy poco que lo había comprdao.»

«Estos versos demuestran lo cobardes y lo miedosos que eran.»

«Ni que el ejército del Cid fuera invencible, pues actualmente eso no se lo creería nadie y encima nos daría mucha gracia.»

«Cuando aparezca va a ser de forma irónica o que te das cuenta de que ha aparecido.»

En este último ejemplo, y al margen de la incoherencia semántica

que de él se deriva, observemos esa tendencia tan habitual en el coloquio a la ocultación del hablante en una *falsa impersonalidad* [4]. Y frases como esta, en un trabajo de crítica literaria, por bajo que sea el nivel en el que nos encontremos, deberían preocuparnos seriamente.

Especialmente falto de elegancia es un rasgo que ha sido comentado numerosas veces y que se traduce en la excesiva *repetición de palabras* en el interior de un párrafo, cuando éstas se encuentran próximas entre sí. La incapacidad para sustituir por sinónimos unas veces o por pronombres otras, unido a la propia desidia que impide repasar los escritos una vez elaborados, conducen a un hecho cuya frecuencia en nuestro corpus es altísima. Veamos algunas muestras significativas:

«También en el primer Cantar el Cid hace prisionero al conde de Barcelona y este inicia una huelga de hambre que terminará solo con la condición de que el conde sea puesto en libertad por el Cid.»

«Cuando las huestes del Cid entran en Barcelona el conde entabla batalla con ellos, de la cual el único que saldrá perjudicado será el conde.»

A la ya comentada falta de precisión y claridad, contribuye también no poco, el *uso incorrecto de las preposiciones*, cuyos valores —en muchos casos gramaticalizados a lo largo de la historia de la lengua [5]—, no se distinguen adecuadamente. Pero en el caso que nos afecta, a la general impericia observada en otros muchos aspectos, hay que añadir de nuevo la interferencia del catalán en una región bilingüe como esta. En efecto, el uso incorrecto de las preposiciones castellanas es uno de los rasgos más característicos del habla de catalanes y valencianos [6]. Ocurre sobre todo con las partículas más gramaticalizadas como «a», «en» y «de», cuyos valores se interfieren constantemente. Y en consecuencia, no es nada extraño oír a personas de cultura universitaria incluso —como hemos tenido la ocasión nosotros—: «Esa sinfonía la escuché el otro día a la radio» o comprobar cómo una revista de educación de la mismísima Consellería de Educación y Cultura valenciana titula uno de sus artículos de la siguiente manera: «Seis valencianos al corazón de Africa.»

Entre nuestros alumnos, lógicamente, las cosas no pueden ser de otro modo, y por lo tanto las confusiones son muy frecuentes con este tipo de preposiciones:

«El narrador lo que pretende con este episodio es de ridiculizar a los infantes de Carrión.»

«Con serenidad se levantó y metió sin ningún problema el león a la red...»

La captura y humillación de personajes de clases sociales altas será motivo de caer en el tópico cómico.»

A veces, a los problemas de interferencia de lenguas [7] se unen otros, como la analogía, lo que todavía hace más caótico el empleo de las preposiciones. Veamos algunos ejemplos de otras partículas no mencionadas hasta ahora y en los que la analogía con otras expresiones, con

los semas de un verbo, etc., pueden explicar dichos usos incorrectos:

«Esta otra escena para mi opinión tiene mucha gracia...»

«El humor también participa por parte del narrador...»

«El hermano mayor de los infantes interviene poco en el poema y muestra su oposición con el Cid.»

Vamos a terminar este capítulo dedicado a la morfosintaxis —o mejor aún, al mal uso de la morfosintaxis—, con el comentario de otro defecto muy habitual. Nos referimos al *cambio brusco y anárquico de los tiempos verbales* en el curso de la exposición escrita. Como es sabido, el uso de determinados tiempos es característico de algunos registros. Es el caso, por ejemplo, del pretérito simple con respecto a la narración de hechos pasados, o el del pretérito imperfecto de indicativo y la descripción. El presente o el pretérito perfecto son tiempos, por el contrario, más abundantes en el lenguaje científico, mientras que en la narración aparecen sobre todo en el relato de hechos actuales (en el discurso directo, por ejemplo) o cuando intentamos acercar los acontecimientos pasados a una temporalidad mucho más cercana para el lector, valor que se conoce con el nombre de «presente histórico». Empecemos por decir que este uso extensivo del presente es frecuentemente utilizado por los alumnos. Pero muchas veces, en el curso de una narración en la que se está haciendo uso del presente histórico, el inhábil escritor salta bruscamente a la subyacente temporalidad pasada. La razón no es otra, pues, que la falta de atención y el desconocimiento de una norma de estilo elemental:

«Los infantes arman tal alboroto que el Cid se despierta y ve lo ocurrido, con serenidad se levantó y metió sin ningún problema el león...»

«El Cid engaña astutamente a los judíos haciéndoles creer que las arcas están llenas de dinero y sin embargo están llenas de dinero y sin embargo están llenas de arena.»

«Fernán González, infante de Carrión, no sabe donde esconderse ni qué hacer. Diego González gritó...»

Nivel léxico

En este nivel, lógicamente las cosas no son mejores, pues los hechos del lenguaje van unidos y el conocimiento o no de los mismos afecta a todos los órdenes.

Empezaremos nuestro recorrido por las principales faltas observadas en este nivel, completando lo relativo al estilo coloquial, ya estudiado en la sintaxis. En este caso, hay que destacar la relativa frecuencia de *palabras y expresiones propias de la lengua coloquial*, cuando no claramente vulgares. La supuesta «naturalidad» de los jóvenes que así se expresan, vuelve a ser esgrimida como argumento para justificar tal vocabulario. En realidad, sin embargo, vuelven a manifestar la incapacidad

cidad de moverse en otros registros más acordes con la situación comunicativa. Veamos aquí una breve muestra:

«...e incluso creo que se pasa un poco al decir que en una hora matan trescientos moros.»

«Existe otra persona que también hace bastante el ridículo, me refiero al rey, en esta obra el rey está pintado como un pobre idiota que no da ni una.»

«Son unos versos con carácter de pasota que producen humor.»

«Luego cuando les pide el dinero que les había dado estos ya se quedan bastante mosqueados.»

«Después de burlarse de los judíos, pidiendo un préstamo tienen la cara de que le den una propina.»

En idéntico capítulo cabría analizar el uso muy extendido de *frases hechas y clichés lingüísticos* que, lejos de aportar espontaneidad a la expresión, contribuyen sobremanera a empobrecerla. Algunas de éstas, como las ya tan comentadas «en base a», «a nivel de», u otras más recientes como «para nada» —como negación categórica, sinónima de «en absoluto»—, etc., son prueba inequívoca de las repercusiones lingüísticas de medios de comunicación como la TV:

«Justifica su afirmación en base a los siguientes argumentos.»

«A nivel de la épica, el Cid es el poema más realista de todos...»

«Al crear estos episodios el poeta no piensa para nada en su aspecto histórico.»

En relación con esta pobreza léxica tiene especial importancia, asimismo, la extraordinaria frecuencia en el empleo de las llamadas *palabras «baúl» o «comodín»*, como determinados sustantivos —«cacharro, cosa...»— y verbos —«ser, estar, dar, tener, haber...»—. El uso de estos términos en lugar del vocabulario específico en cada caso, se produce incluso en casos que van más allá de lo semánticamente aceptable:

«Estos versos vienen a darnos la vergüenza que estos pasaron...»

«Otra cosa cómica al cien por cien son los encuentros tan eufóricos y las despedidas tan sumamente tristes del Cid con su familia.»

«Los infantes de Carrión, yernos del Cid, hacen uno de los episodios más cómicos dentro del Cantar...»

Otros fenómenos léxicos que hemos podido constatar en este estudio afectan a la relación entre los dos planos del signo lingüístico, la expresión y el contenido. El problema es sumamente preocupante pues manifiesta una vez más la escasa familiaridad con un vocabulario que salga de los pocos cientos de palabras más habituales en la comunicación diaria. El fenómeno que nos ocupa ocurre, sobre todo, con determinadas palabras, de un gran uso en la sociedad, que parecen flotar en la conciencia lingüística del alumno, pero cuyo verdadero valor desconoce. Este hecho puede presentar varias posibilidades: 1) se utilizan impropriamente las palabras, es decir, bajo acepciones que no les corresponden:

«Empezamos a denotar rasgos humorísticos primeramente en lo que dice el autor...»

«Este miedo les conlleva a huir y esconderse...»

«Los juglares debían hacer diversos inventos para hacer menos monótonos los poemas.»

2) otras veces, por el contrario, nos encontramos con términos cuyo significado es correcto en un contexto determinado, pero cuya forma se desconoce. Esto da lugar, en ocasiones, a auténticos disparates, como cuando se confunden dos palabras con significados que nada tienen que ver. Así le ocurre a uno de nuestros alumnos cuando escribe:

«Myo Cid gana Alcocer y se reparte el motín...»

En este segundo caso asistimos frecuentemente a verdaderas *creaciones léxicas* mediante la aplicación de determinados esquemas de formación de palabras, aunque aquí la norma lo impida:

«Estos aspectos los vemos reflejados en la obra incontinuadaamente, es decir, cuando el poeta lo cree necesario.»

«Aquí el humor se nos presenta de forma humillatoria...»

Otras veces la falta de seguridad en el manejo del vocabulario se traduce en la frecuente sustitución de términos concretos por *perífrasis*, algunas de ellas tan sorprendentes como las que siguen:

«Pedro Vermudez pone en humillación a Fernando de Carrión.»

«Entre ellos se pueden distinguir los simplemente cómicos de los cómicos con finalidad.»

En todos los casos el nulo manejo del diccionario parece claro y da idea de la necesidad de trabajar constantemente con este indispensable instrumento, cuya presencia debería ser obligatoria en clase.

Conclusiones

Como ya hemos dicho antes, los fenómenos descritos afectan a la gran mayoría de los alumnos. Podemos asegurar que, en los casos más extremos, resultaba prácticamente ininteligible lo expresado, incluso para nosotros que conocíamos a aquellos y lo que podían querer decir. En otras, solo este hecho, la intuición, nos ayudaba a descifrar una redacción que, a buen seguro, resultaría incomprensible para los demás.

Pero dejemos de lamentarnos. Lo cierto es que esta situación dramática difícilmente puede solucionarse sin una transformación radical de los esquemas educativos, en lo que se refiere a la enseñanza de la Lengua. Al margen de lo absurdo de un sistema como el presente en la distribución de las asignaturas de Lengua y Literatura, parece claro que si queremos profundizar con los escolares en las múltiples facetas del lenguaje y particularmente en su aplicación a la literatura, éstos deben conocer bien los fundamentos de su lengua. Y esto ya al acabar la enseñanza primaria. Pero la verdad es que no podemos reprochar ni a

alumnos ni a maestros una situación que se deriva exclusivamente de la inconsecuencia de nuestro actual sistema educativo. ¿Cómo va a dedicarse el tiempo suficiente a la enseñanza de la redacción, si los programas de E.G.B. se cargan de contenidos complejos y secundarios para esa etapa inicial? Y ¿cómo nosotros mismos, los profesores de instituto, podemos completar esta importantísima faceta si en un curso introductorio, como 1.º de B.U.P., debemos pasar revista a la mayor parte de las facetas de la lingüística (historia de la lengua, gramática, formación de palabras...)?

La solución no está en el tópico recurso a las redacciones «para casa», como complemento de los demás. Sin quitar importancia a este ejercicio —que la tiene—, lo cierto es que la corrección de estas redacciones no permite hacerle ver al alumno con suficiente claridad, dónde están sus errores. Salvo casos claros, como la ortografía, donde la confusión de «b» por «v» por poner un ejemplo, puede corregirse con mayores probabilidades de éxito, los errores en otros niveles, como el morfosintáctico, son insolubles con este sistema. ¿Cómo hacerle comprender al alumno sus anacolutos, sus faltas de concordancia y de puntuación si desconoce los modelos correctos?

Por ello creemos que la enseñanza de la escritura debería ser una de las tareas prioritarias en EGB. Y para ello, resulta imprescindible descargar a los profesores de numerosos contenidos —y no digamos nada de las terminologías— superfluos en estos niveles elementales, cuya comprensión por parte de los alumnos sería mucho más lógica ya en un bachillerato, también reformado.

Al alumno debe enseñársele, como si de un oficio se tratara —y como de hecho hacían los métodos educativos clásicos, a los que en bastantes aspectos sería necesario acudir de nuevo— el difícil manejo de las palabras y sus combinaciones. En este sentido, nos parece —frente a lo que otros opinan— que la enseñanza de la sintaxis es fundamental, pero una sintaxis básica y clara, sin concesiones a los esnobismos de escuela que oscurecen la verdadera tarea de esta disciplina: dar a conocer y familiarizar con la estructura interna de las lenguas. Con ello, y a través de un uso continuado a base de ejercicios de redacción en clase, podríamos conseguir unos niveles mucho más aceptables que los actuales en los alumnos que comienzan el bachillerato.

Incluso creemos que en los primeros cursos de B.U.P. debería profundizarse en estos aspectos, para llegar, esta vez ya, a redacciones y estilos más personales y desenvueltos. Pero claro, para ello es también imprescindible redistribuir los contenidos que actualmente configuran los cursos de BUP y COU. No solo no somos partidarios de una reducción de aquellos, como parece quererse en la actualidad, sino que pensamos poder contribuir a un mayor enriquecimiento de los mismos, si los niveles de expresión de los alumnos son superiores. Lo que proponemos es una reestructuración de los estudios mucho más racional, que empiece por los aspectos más elementales e indispensables. Al principio el niño aprende con relativa rapidez a leer y escribir y, con la

euforia, muchos creen que lo más importante ya está hecho. Pero nos encontramos solo al comienzo de un largo aprendizaje, de cuyo éxito dependerá buena parte del desarrollo intelectual de la persona.

Dirección del autor: José Luis Blas Arroyo, calle 293, n.º 27, La Cañada-Paterna, 46182 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-III-1988.

NOTAS

- [1] KNAPP, M. L. (1985) *La comunicación no verbal (el cuerpo y el entorno)* (Barcelona, Paidós).
- [2] MARTINET, A. (1970) *Elementos de lingüística general* (Madrid, Gredos).
- [3] HERNÁNDEZ, C. (1984) *Gramática funcional del español*, pp. 137 y ss. (Madrid, Gredos).
- [4] LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, A. (1976) Las construcciones de carácter impersonal en español, pp. 109 y ss., en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach*, I (Oviedo).
- [5] CARBONERO CANO, P. (1975) *Funcionamiento lingüístico de los elementos de relación* (Madrid, Gredos).
- [6] BADÍA Y MARGARIT, A. M. (1982) Peculiaridades del uso del castellano en las tierras de lengua catalana, pp. 11-31, en *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas* (Barcelona).
- [7] GÓMEZ MOLINA, J. R. (1986) *Estudio sociolingüístico de la comunidad de habla de Sagunto*, pp. 82 y ss. (Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo). WEINREICH, U. (1974) *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas* (Venezuela, Ediciones de la Universidad Central).

SUMMARY: THE WRITTEN LANGUAGE: A FORGOTTEN SUBJECT.

Due to the present secondary education reform plans, the author is raising in his article the urgent need for a modification of written language teaching in B.U.P. The irrational structure of language and literature studies in our present B.U.P. does not dedicate enough attention to this fundamental aspect of linguistic education.

In the present study the author is going over the most serious mistakes he has observed within his students. And to this effect he points out the main errors made in grammar (anacoluthon, anarchic punctuation, colloquial syntax, misuse of subordination...) and lexicon (lack of vocabulary, excessive use of fill-in words...); and of course, one can not forget the «unavoidable» spelling problems—specially outstanding in bilingual areas like the one studied in this work— and stress mistakes.

After this descriptive and empirical analysis, the author gives some possible ways to modify this situation. And so he suggests leaving aside traditional methods, like the compositions the teacher has to read, scarcely effective for making the pupil aware of his own mistakes. What he suggest is a serious syntactic study in order to ease the pupil's grasp of the complexity of our language. At the same time, the class will be the appropriate place to teach him the difference between oral and written language with various exercises which will allow him to master the techniques of composition.