

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA



GRADO EN
FILOLOGÍA HISPÁNICA
Trabajo de Fin de Grado

Análisis del discurso académico oral

Autora: Pascua López García

Tutor/a: Dra. M^a Noemí Domínguez García

Salamanca. Curso 2019-2020

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA

GRADO EN
FILOLOGÍA HISPÁNICA

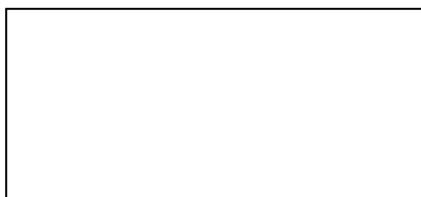
Trabajo de Fin de Grado

Análisis del discurso académico oral

Autor: Pascua López García

Tutor/a: Dra. M^a Noemí Domínguez García

V^oB^o



Salamanca. Curso 2019-2020

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar este Trabajo de Fin de Grado a mi tutora, M^a Noemí Domínguez García, por su dedicación y ayuda constante.

A todos los profesores y profesoras partícipes, por haber podido realizar esta experiencia tan magnífica y auténtica y, además, por compartir sus saberes y experiencias y abrirme las puertas del conocimiento a un mundo que me apasiona y al que me encantaría poder dedicarme.

A mi familia, por apoyarme en todas mis decisiones y no dejar que me rindiera nunca. Y de un modo muy especial, a mi novio, la fuerza que me hace luchar cada día para alcanzar mis metas.

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Objeto y justificación.....	1
1.2. Metodología.....	1
2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO	2
2.1. Tipo de discurso.....	2
2.2. Tipo de género discursivo.....	5
2.3. Tipo de registro.....	7
2.4. Tipo de texto o tipología textual.....	11
3. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS Y DISCURSIVAS	14
3.1. Inicio o apertura de la clase	14
3.2. Exposición del tema.....	14
3.3. Cierre de la clase.....	20
3.4. Diferencias y semejanzas con Anna Cros.....	20
4. CONCLUSIONES	24
5. BIBLIOGRAFÍA	25
6. APÉNDICES.....	25

- Nomenclaturas utilizadas:

Pr = Profesor (Pr1=Profesor 1, Pr2= Profesor 2, Pr3=Profesor 3, etc.).

P = Párrafo (P1=párrafo 1, P2= párrafo 2, P3= párrafo 3, etc.).

A = Alumna (A1=alumna 1, A2= alumna 2, A3=alumna 3, etc.).

O = Alumno (O1=alumno 1, O2=alumno 2, O3= alumno 3, etc.).

@s = Alumnos y alumnas.

- Leyenda de las estrategias discursivas y lingüísticas:

-  Secuencia expositiva.
-  Secuencia argumentativa.
-  Marcas lingüísticas y marcadores discursivos comprobativos.
-  Académico oral.
-  Marcas lingüísticas y discursivas de la información.
-  Estrategias de reformulación explicativa (paráfrasis, no paráfrasis).
-  Estrategias lingüísticas y discursivas de inicio y de cierre.
-  Estrategias de reformulación recapitulativa.
-  Registro coloquial/informal.
-  Registro formal.
-  Estrategias de progresión temática (preguntas retóricas).
-  Estrategias de interacción (preguntas reales, humor, ironía,
-  Desdoblamiento del lenguaje.
-  Deícticos.
-  Oros marcadores (evidenciales, de ejemplificación).
-  Estrategias de autoridad.
-  Estrategias de reformulación rectificativa.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Objeto y justificación

El objeto de mi investigación es el análisis del discurso en el aula de los docentes de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca, por lo tanto, se trata de un análisis del discurso oral de género académico.

Contamos con numerosos estudios sobre el discurso oral como, por ejemplo, los trabajos del grupo Val. Es. Co sobre el español coloquial, o el de Fernández Juncal sobre las conversaciones cultas (Fernández Juncal, 2005); pero faltan estudios sobre otros géneros orales, como el que ocupa a este TFG: el más próximo a mi interés es el trabajo de Anna Cros sobre el discurso académico docente (Cros, 1995, 2003).

Siguiendo la línea de análisis de Cros, en este TFG voy a centrarme en el discurso académico oral, pero mi investigación no va a centrarse en las primeras clases del curso, como hace ella, sino en clases de mitad de cuatrimestre.

La justificación personal por la que he decidido llevar a cabo este análisis es mi interés por la lengua en su contexto real de comunicación. La curiosidad por conocer de primera mano cómo se lleva a la práctica el análisis del discurso y la motivación extra de poder hacerlo analizando a quienes han sido mis docentes, han sido las causas principales que me han llevado a realizar este trabajo.

Por otro lado, al ser mi último año de carrera, aprovecho para hacer un homenaje a los profesores y profesoras que me han dado clase durante el Grado, analizando sus propios discursos.

1.2. Metodología

Partiendo de la base de mi interés por el análisis del discurso, mi tutora me recomendó la búsqueda de muestras reales para crear un corpus de referencia que me sirviera para mi investigación. Para ello, me redactó una carta de presentación (ver en Apéndices), herramienta que yo he utilizado para solicitar a varios profesores y profesoras la grabación de algunas de sus clases.

Posteriormente, he procedido a su transliteración para poder llevar a cabo el análisis de cada una de ellas. Ahora bien, en este trabajo me voy a centrar, sobre todo, en los elementos verbales del discurso oral, puesto que los elementos no verbales (proxémicos, cinésicos) merecerían un estudio aparte y exceden, por tanto, los límites de este TFG.

Por otra, me he servido de las referencias bibliográficas aconsejadas por mi tutora, y que han constituido, junto con el corpus, los cimientos de este trabajo.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO ACADÉMICO

En este apartado se desarrollará el perfil de los discursos que componen este trabajo. Para ello, observaremos el modo de transmisión situándolos en un tipo de discurso concreto; posteriormente, los clasificaremos en un tipo de género determinado y, por último, definiremos el tipo de lengua que se emplea en ellos.

2.1. Tipo de discurso

A continuación, voy a clasificar estos textos en el tipo de discurso académico oral, ya que en todos ellos se pueden observar ciertas marcas de este ámbito y de esta modalidad.

Desde un punto de vista contextual, estos discursos son transmitidos de manera oral dándose así una presencia simultánea de los interlocutores, quienes comparten espacio y tiempo. Esto permite que, en mayor o menor medida, se produzcan interacciones cuya frecuencia determinará si estamos ante un discurso más dialogal o más monologal.

Desde un punto de vista morfosintáctico, en estos discursos se aprecian marcas orales (rasgos de la oralidad) como son las repeticiones de palabras o ideas (redundancias), usos de muletillas o piezas de relleno con alargamientos vocálicos del tipo (“*ehhh*”), que utilizan todos los profesores con diferente frecuencia. Además, aparecen interjecciones, como por ejemplo (“*¿eh?*”, “*¿no?*”, “*¿vale?*”), empleadas por los docentes para mantener el contacto comunicativo con los estudiantes.

Por último, existen mecanismos para reparar los errores tanto en la modalidad escrita como en la oral. Ahora bien, la diferencia está en que, en el discurso escrito, las enmiendas se producen antes de la publicación del texto, mientras que en lo oral no se puede borrar, por ello los docentes suelen utilizar marcadores rectificativos para subsanar el error, como por ejemplo (“*perdón*”).

Además de orales, estos discursos son académicos porque se pueden encontrar en ellos marcas del ámbito de la enseñanza utilizadas por los docentes. Este ámbito se puede concretar en varias modalidades, oral (clase magistral) y escrita (libro de texto). Ambos géneros discursivos tienen un fin principalmente explicativo, ya que la intención es ofrecer los medios a los estudiantes para que comprendan un saber.

Ahora bien, la diferencia principal entre una clase y un libro de texto radica en la figura del docente, quien no solo expone contenidos, sino que también ofrece unas conclusiones razonadas a través de argumentaciones.

La estrategia presente en este género discursivo es el “argumento de autoridad”, herramienta que usa el docente para ganarse la simpatía de los estudiantes y despertar su

interés por la asignatura. Por tanto, el docente construye su discurso como portavoz autorizado de una ciencia aceptada por la comunidad y, por ello, no necesita demostrar la veracidad de lo que explica en su clase (Cros, 1995: 96).

Asimismo, desde el estatus superior que le confiere el hecho de ser el profesor, no solo controla el desarrollo del discurso, la interacción y las normas sociales de actuación, sino que también puede opinar e intentar influir en las opiniones de los estudiantes. En definitiva, en ocasiones deja de ser un “enunciador anónimo” y pasa a ser un “enunciador conocido” utilizando estrategias, algunas de ellas fundamentadas en su autoridad, para dar su punto de vista y/o convencer al auditorio del interés de la asignatura, de la validez de los autores o de las teorías que cita (Cros, 1995: 96).

Esta estrategia se puede manifestar especialmente de tres formas (Cros, 1995: 101); en primer lugar, con “afirmaciones que el profesor hace sobre la asignatura y sobre el enfoque didáctico que le parece más adecuado”. Esto puede reflejarse mediante su opinión personal para autorizar o desautorizar algo y mediante órdenes o imposiciones, como por ejemplo en:

Pr4: P24 [...] Y, después, les voy a dar una lista de bibliografía sobre estos temas; son especialmente valiosos, desde mi punto de vista, los trabajos de [...] pero el mejor, sin duda, es el de Pascual Rodríguez y Prieto de los Mozos.

En segundo lugar, con “afirmaciones de su propia competencia dando por supuesta su superioridad frente al alumnado”. Esto puede manifestarse mediante la denominada “construcción-eco” (Briz, 2001), ya que los docentes habitualmente repiten las respuestas que dan los estudiantes adoptando un papel de guía y reafirmando así unos conocimientos superiores a los de sus interlocutores (se da por supuesto que los estudiantes no los poseen). Esta autoridad se refleja de manera constante en la clase teórica del docente 3, pero sobre todo en la clase práctica del docente 6:

A8: ¿“Sin ninguna razón”?

Pr6: P21 Cierto, ¡nos falta “sin ninguna razón”! ¿Qué es “sin ninguna razón”?

A8: ¡Un complemento circunstancial!

Pr6: P22 ¡Un complemento circunstancial de causa! [...] ¿Y “ninguna”? [...]

O1: ¡Cuantificador!

Pr6: P23 ¡Cuantificador! [...]

Ahora bien, a veces los docentes presuponen cierta ignorancia de los estudiantes, pero mitigan su posición con el uso de expresiones de duda como (“*quizá*”). En el siguiente fragmento se puede observar que el docente 5 posee el conocimiento, puesto que confirma la respuesta del estudiante:

Pr5: P12 Bueno, La Librería; La Librería es [...] una película basada en una novela ¡Pues no sé si es norteamericana o británica! ¡Quizá alguno la conocéis a la autora! ¡Penélope Fitzgerald! ¿Qué es anglo o norteamericana?

A1: ¡La película es británica!

Pr5: P13 ¡Británica! ¡La película es británica! ¿De acuerdo?

Y, en último lugar, con la explicación de normas de regulación de las clases, anunciando cómo se va a trabajar. En el siguiente fragmento se aprecia cómo el docente 6 regula totalmente el funcionamiento de la clase:

Pr6: P41 Bueno, ¡vamos a ver qué tal! Si os parece miramos primero la transcripción, a ver si tenemos cosas que corregir, y luego ya vemos la definición.

También con la imposición de las pautas de comportamiento que se deben seguir, las cuales pueden manifestarse a través de expresiones atenuadoras de petición, por ejemplo:

Pr1: P26 [...] [Llama la atención a un grupo de estudiantes] ¡Si os pudierais dejar de reír, os lo agradecería, porque me estáis despistando un montón!

Y con la indicación de qué materiales deben tener los estudiantes, como, por ejemplo:

Pr4: P29 Bueno, les recomiendo a ustedes cualquiera de los títulos que están viendo ahí [en la diapositiva] pero, de verdad, háganse con una Gramática, con una Nueva Gramática de la Real Academia, yo les recomiendo la del 2010 [...]

Por otra parte, en los discursos se pueden apreciar marcas académicas orales¹ utilizadas por los docentes para referirse bien a la prueba de evaluación, como por ejemplo en:

Pr6: P62 [...] Una pregunta que creo que está en un modelo de examen [...] “encontraron al rehén muerto” tiene dos significados, explicádmelos ¡Eso es una pregunta de examen! [...]”²

O bien a la plataforma de uso académico, como por ejemplo en:

Pr6: P54 Bueno, eh-h como estáis, como estáis entrando en Studium, veis que ya os he puesto un modelo para que practiquéis durante las vacaciones y os acordéis de mí durante las vacaciones.³

Pese a ser un discurso oral, los docentes se apoyan en lo escrito ya que utilizan guiones para seguir sus clases. Esto se puede observar en los discursos ya que los docentes emplean la deixis exofórica de tipo espacial⁴ para señalar elementos que se encuentran fuera del texto, como por ejemplo: diapositivas, fotocopias o mapas.

Pr1: P30 Fijaos en el poema que acabo de poner ahí [en la diapositiva]

Pr2: P21 [...] ¡Mirad cómo a partir de aquí [Lee el mapa] la frontera es tajante!

¹ Todas las marcas discursivas están señaladas en los Apéndices.

² Ver ejemplos similares en Pr1: P3, P10 y P39; Pr2: P19 y P42; Pr3: P1 y P2; Pr4: P2, P20 y P35; Pr6: P40.

³ Ver ejemplos similares en Pr2: P2 y P21; Pr4: P25 y Pr6: P2.

⁴ Todos los deícticos exofóricos de tipo espacial están señalados en los Apéndices.

2.2. Tipo de género discursivo

En primer lugar, los textos que constituyen el corpus de este trabajo son discursos, ya que estos forman una “*construcción de piezas textuales orientadas a unos fines*” (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Una vez que sabemos que estos textos son discursos, debemos proceder a clasificarlos en un género discursivo determinado. Para ello, hay que tener en cuenta que contienen una serie de rasgos comunes relativamente estables, los cuales son identificados por los hablantes. Estos rasgos son los siguientes (Cros, 2003):

- Su producción en el ámbito académico.
- Su transmisión a través del canal oral.
- Situación espaciotemporal delimitada.
- Conducidos por un docente que se dirige a unos estudiantes.
- Finalidad didáctica.

En definitiva, que estos discursos compartan dichos rasgos, permite considerar que pertenecen al género discursivo académico: la clase, concepto que todos utilizamos a la hora de nombrar un conjunto de discursos orales producidos en el ámbito relacionado con la enseñanza. Por lo tanto, este género discursivo es un acto comunicativo que realizan los hablantes en un ámbito convencionalizado.

La estructura prototípica de la clase se esquematiza en tres fases o partes diferenciadas. Cada una de ellas se divide en subfases, las cuales pueden aparecer o no (son optativas) y, además, puede organizarse en un orden distinto y repetirse en un mismo discurso. Las fases son las siguientes (Cros, 2003):

- Fase inicial o de apertura de la clase: en ella suele aparecer el saludo como forma de inicio, también puede realizarse un repaso de lo que se hizo en la clase anterior para recordar y, en ocasiones, incluye un esbozo breve de la estructura de la sesión.
- Fase de exposición del tema: en esta fase pueden darse secuencias monologales de los docentes, quienes guían la explicación, y también secuencias dialogales en las que hay interacción con los estudiantes (preguntas-respuestas).
- Fase de cierre de la clase: esta fase puede incluir la recapitulación de las ideas principales de la clase (conclusiones), anticipación de lo que se hará en la próxima clase y una despedida.

Una vez definida la estructura de la clase de manera general, hay que tener en cuenta que este género discursivo se puede clasificar en dos tipos: clases teóricas y clases prácticas.

Como ejemplo, vamos a tomar el discurso del docente 6, en el cual se pueden apreciar claramente algunas diferencias y semejanzas entre uno y otro tipo.

Por un lado, en la fase de inicio se observan diferencias sustanciales, ya que la clase teórica comienza con una presentación de la sesión (**Pr6: P53**) y un repaso de lo visto en clases anteriores (**Pr6: P55-P57**). Por el contrario, la clase práctica comienza con la presentación de unas alumnas, que van a exponer su trabajo (**Pr6: P3 y P4**).

Ahora bien, la mayor diferencia entre ambos tipos radica en la fase de exposición del tema, ya que en una clase teórica (**Pr6: P1-P52**) suele darse un mayor número de secuencias monologales y predominan las secuencias expositivas y argumentativas. En cambio, en una clase práctica (**Pr6: P53-P72**) se dan más secuencias dialogales y, por ello, predominan las secuencias conversacionales. Esto puede considerarse habitual, aunque no normativo, puesto que por ejemplo en el discurso del docente 3 (que es totalmente teórico) hay abundantes interacciones (aun así es un texto monologal). Por tanto, en una clase práctica se puede observar un mayor equilibrio de interacción docente-estudiante, mientras que en la teórica la intervención del docente es mayor.

Por otra parte, hay que señalar que estas manifestaciones discursivas (las clases) difieren en el grado de planificación; las clases prácticas son discursos más espontáneos y menos elaborados y, por el contrario, las teóricas son discursos más planeados y más elaborados, a excepción de las pequeñas interacciones que pueden realizar los estudiantes (dudas).

Además, el docente en la clase práctica emite más juicios de valor que en la teórica, puesto que en el fondo está evaluando al estudiante. Esto puede observarse en el docente 6 cuando utiliza de manera abundante (“muy bien”), por ejemplo:

A2: Esta frase es oración compuesta por coordinación y por yuxtaposición [...]

Pr6: P16 ¡Muy bien!

Por otro lado, en ambas clases se aprecian ciertas semejanzas. Las más relevantes son: el argumento de autoridad, puesto que el docente tiene mayor conocimiento que el estudiante y la alternancia de turnos, pues el docente sigue siendo quien determina el orden de las intervenciones.

Pr6: P27 [...] De esa diapositiva, ¿alguna pregunta? ¡Venga! [Nombre del alumno]

O2: Ehhh ¿” Cuando” no sería nexo y también circunstancial?

Aunque hay más diferencias, este análisis excede los límites de este TFG y, por tanto, podría ser objeto de estudio de otro trabajo.

2.3. Tipo de registro

Para delimitar qué tipo de registro se da en el discurso académico, hay que tener en cuenta el acto comunicativo (la clase), ya que este favorece el empleo de un registro determinado partiendo de una serie de rasgos contextuales o “situacionales” (Briz, 2010).

En primer lugar, debe señalarse la relación de desigualdad tanto funcional como social entre los interlocutores, la cual establece un carácter marcadamente asimétrico en este acto de comunicación. Por un lado, esta relación está basada en la diferencia de conocimientos, ya que se presupone que los profesores poseen unos superiores a los de los estudiantes. Por otro lado, la diferencia de poder, puesto que la institución concede a los docentes la capacidad para evaluar (por su profesión).

Además, el tono de autoridad del docente determina que el discurso no está construido de manera conjunta por los interlocutores, sino que es el profesor quien regula el discurso y la actuación en el aula, y los estudiantes simplemente actúan de acuerdo a sus indicaciones. En cambio, los docentes en algunas ocasiones no tienden a borrar las marcas de personalización en su discurso, ya que pueden aparecer huellas, como son las formas impersonales y el “nosotros” colectivo, dando lugar a una relación de mayor igualdad.

En segundo lugar, la relación vivencial de proximidad sugiere rasgos de formalidad, ya que el conocimiento mutuo y la experiencia compartida entre los interlocutores suele limitarse a las vivencias en el aula, dando lugar a una relación más distante. Sin embargo, esta relación se vuelve más próxima si se tienen en cuenta los conocimientos e intereses comunes.

En tercer lugar, el marco en el que se desarrolla el discurso es familiar para los interlocutores, por ello, cuanto más cotidiano sea el espacio físico más probable es que se desarrolle una situación más coloquial.

En último lugar, la temática es especializada, dado que los temas expuestos en estos corpus no están al alcance de cualquier individuo.

Ahora bien, además de los rasgos contextuales también hay que tener en cuenta lo que Briz denomina rasgos “primarios” para definir un determinado registro:

Por un lado, la presencia de planificación en el discurso conlleva a una escasa espontaneidad, y por otro, el fin comunicativo es didáctico, pues la función del docente no solamente es transmitir conocimientos, sino también hacer un discurso atractivo que le ayude a lograr sus objetivos académicos y, en suma, se da un tono formal como resultado de todos los rasgos mencionados a priori.

<u>COLOQUIAL</u>	<u>FORMAL</u>
RASGOS COLOQUIALIZADORES	RASGOS DE FORMALIDAD
+Rel. de igualdad	-Rel. de igualdad
+Rel. Vivencial	-Rel. Vivencial
+Marco interac. Cotidiano	-Marco interac. Cotidiano
+Cotidianidad temática	-Cotidianidad temática
RASGOS PROPIOS DEL REGISTRO COLOQUIAL	RASGOS PROPIOS DEL REGISTRO FORMAL
+Planificación sobre la marcha	-Planificación sobre la marcha
+Fin interpersonal	-Fin interpersonal
+Tono informal	-Tono informal

Tabla 1: Situación: Tipo de registro (Briz, 2010)

En definitiva, tanto los rasgos “situacionales” como los rasgos “primarios” me permiten deducir que el tipo de registro que se manifiesta, en principio, en el discurso académico es formal. En cambio, en todas las clases analizadas y emitidas por distintos docentes se pueden observar ciertos rasgos coloquiales que alejan el discurso académico oral de una clase del prototipo y lo acercan al registro semiformal. En la siguiente tabla se establecen algunos de estos rasgos⁵:

DOCENTES	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Pr1	TUTEO	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓
Pr2	TUTEO	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗
Pr3	TUTEO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗
Pr4	USTEO	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗
Pr5	TUTEO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓
Pr6	TUTEO	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓

Tabla 2: Rasgos coloquiales.

A continuación, muestro algunos ejemplos de los rasgos anteriores extraídos de los discursos que componen el corpus de este trabajo⁶:

- Forma de tratamiento: con este rasgo se puede observar el modo que el docente elige para dirigirse a los estudiantes. Vemos que el tuteo es la forma de tratamiento mayormente utilizada por los docentes, a excepción de Pr4, que emplea el usteo.

⁵ (A) Forma de tratamiento; (B) Preferencias léxicas coloquiales; (C) Jerga juvenil; (D) Fraseología; (E) Palabras afectivas; (F) Tacos; (G) Palabras “comodín”; (H) Interjección; (I) Vocativos.

⁶ Todos los rasgos coloquiales están marcados en los Apéndices.

Ejemplos: **Pr1: P16** (“vosotros”); **Pr2: P59** (“tú”) y **P1** (“recordáis”); **Pr3: P1** (“vosotros”) y **P20** (“tú”); **Pr4: P1** (“ustedes”); **Pr5: P1** (“sepáis”) y **P2** (“¿Qué te ha parecido?”) y **Pr6: P1** (“habéis visto”) y **P10** (“tú”).

- Preferencias léxicas coloquiales: todos los docentes tienden a elegir, en algunas ocasiones, léxicos informales. Por tanto, se da una combinación de registro informal/formal.

Ejemplos: **Pr1: P1** (“lío”, “tontería”, “idiota”), **P9** (“más o menos” > “aprox.”) y **P15** (“a lo mejor” > “quizá”); **Pr2: P3** (“más o menos”), **P29** (“bueno, pues ya está”) y **P33** (“sin más”); **Pr3: P4** (“ya está”) y **P67** (“más o menos”); **Pr4: P14** (“fuertísimo” > “fortísimo”), **P15** (“más o menos”) y **P35** (“palabrejas”); **Pr5: P18** (“a lo mejor”), **P32** (“mil quinientos y pico”) y **Pr6: P53** (“ya está”).

- Empleo de la jerga juvenil: para estrechar la barrera de distanciamiento entre interlocutores, la mayoría de los docentes utilizan vocablos juveniles, sobre todo, Pr5. En cambio, Pr2 no hace uso de este tipo de expresiones.

Ejemplos: **Pr1: P8** (“chaval”), **P15** (“cañero”) y **P16** (“montón”), **Pr3: P36** (“montón”), **Pr4: P27** (“mogollón” y “mazo”) y **Pr5: P3** (“colegas”), **P10** (“muy mona”), **P13** (“súper” y “uni”) y **P14** (“juerga”); **Pr6: P1** (“montón”).

- Fraseología (refranes, frases hechas, modismos): este rasgo predomina en el discurso de Pr5 y no se da en Pr1.

Ejemplos: **Pr2: P48** (“cada cual arrima el ascua a su sardina”); **Pr3: P3** (“como aquel que decía: vivís en el límite de eliminación pero ponen a otro”), **Pr4: P28** (“saben más que el Lepe del pijo de su hijo”), **Pr5: P1** (“ande yo caliente y ríase la gente”), **P5** (“hasta en la sopa” y “ya ha llovido”), **P8** (“duérmete que viene el coco”), **P22** (“meternos ya de hoz y coz”) y **Pr6: P39** (“fue el horror de los horrores”).

- Uso de palabras afectivas: en todos los discursos aparecen diminutivos y, en particular, en Pr5. Por otra parte, se puede observar que “poquito” es utilizado por todos los docentes.

Ejemplos: **Pr1: P9** (“jovencitos”), **P29** (“poquito”) y **P22** (“chiquitito”); **Pr2: P63** (“poquito”); **Pr3: P38** (“poquito”); **Pr4: P1** (“hojita”) y **P17** (“poquito”); **Pr5: P10** (“cosica”), **P19** (“pueblín” y “pequeñito”), **P20** (“ratico”), **P25** (“cosita”) y **P31** (“librito”) y **Pr6: P53** (“poquito”) y **P49** (“cositas”).

- Tacos: este rasgo no es habitual en el discurso académico oral, ya que solo se manifiesta en Pr3 y Pr5.

Ejemplos: **Pr3: P27** (“coño”) y **Pr5: P18** (“joer”).

- Palabras “comodín” (polisémicas): todos los docentes usan palabras con un significado muy amplio, las cuales solo se pueden especificar semánticamente en un contexto determinado. El sustantivo más utilizado es “cosa-cosas”.

Ejemplos: **Pr1: P23** (“cosas”); **Pr2: P32** (“tema”) y **P42** (“cosa”); **Pr3: P1** (“cosa”) y **P36** (“cosas”); **Pr4: P10** (“cosas”), **P24** (“temas”), **P47** (“cosa”), **P7** y **P11** (“asunto”); **Pr5: P13** (“tema”), **P31** (“cosas”) y **Pr6: P41** (“cosas”) y **P40** (“cosa”).

- Interjecciones: el uso de este rasgo en algunos docentes puede dar sensación de mayor espontaneidad en su discurso.

Ejemplos: **Pr1: P15** (“¡buah!”) y **P36** (“¡ay!”); **Pr2: P58** (“¡uy!”); **Pr4: P21** (“¡ejem!”) y **Pr6: P52** (“¡ay!”).

- Vocativos: este recurso no es muy empleado por los docentes. Sin embargo, algunos lo utilizan para captar la atención de los interlocutores.

Ejemplos: **Pr1: P38** (“queridos”), **Pr5: P5** (“chico”) y **Pr6: P55** (“chicos”)

Como conclusión, el registro formal es general del discurso académico oral, pero el género discursivo de la clase magistral es semiformal, ya que en todas las clases analizadas en el corpus aparecen rasgos coloquializadores. Por tanto, estos, me permiten diferenciar la clase de otros tipos de géneros académicos orales, puesto que el discurso académico oral prototípico (la defensa de una tesis doctoral, la conferencia de un congreso o el discurso de un rector) es formal y, por el contrario, el género discursivo de la clase es claramente formal, aunque se aleja del prototipo porque presenta un mayor número de rasgos coloquializadores.

Ahora bien, hay variaciones de docente a docente, dado que a mayor presencia de rasgos coloquiales > menor grado de formalidad (periferia de lo formal) y a menor presencia de rasgos coloquiales > mayor grado de formalidad (prototipo de lo formal). En el siguiente gráfico se representa una escala gradual del registro formal, situando a cada uno de los docentes según su grado de coloquialidad/formalidad:

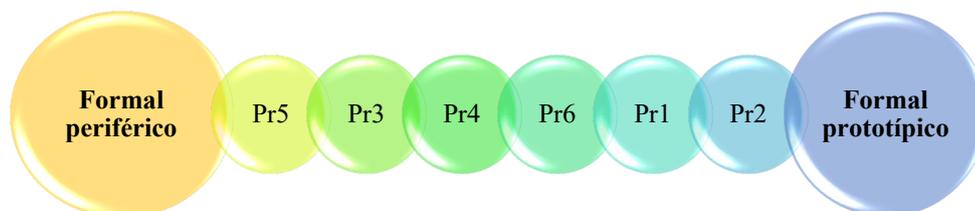


Gráfico 1: Escala gradual del registro formal.

A continuación, hay que destacar la forma que emplean los docentes para dirigirse a los estudiantes. Se puede apreciar que algunos de estos realizan un desdoblamiento en el lenguaje⁷, como por ejemplo en el saludo: “Bueno, damas y caballeros” (**Pr1**). En este caso se podría considerar irónico, ya que luego este docente usa el tuteo plural (“sepáis”). Por tanto, se trata de una estrategia de cortesía porque solo desdobla al principio. En cambio, el docente 4 desdobla en el saludo: “Buenas tardes a todos y todas” y, además, a posteriori sigue con la diferenciación de género: “algunos de ustedes o algunas de ustedes”, aunque a lo largo de la exposición del tema emplea siempre la forma de usteo plural “ustedes”.

Por tanto, los docentes pueden utilizar también un lenguaje inclusivo mediante el uso de colectivos o de epicenos en lugar de masculinos o femeninos. En los discursos de los docentes 2, 3 y 5 hay una tendencia hacia la inclusión mediante el empleo de “nadie” en lugar de “ninguno”, “alguien o algún” en lugar de “alguno” o “quien/quienes” en lugar de “el que o los que”. Finalmente, el docente 6 no desdobla en el saludo y, sin embargo, se puede hallar algún ejemplo de este recurso durante la exposición del tema:

Pr6: P41 Bueno, ¡vamos a ver qué tal! Si os parece miramos primero la transcripción, a ver si tenemos cosas que corregir, y luego ya vemos la definición. Veo que ya deberíais estar hartos y hartas de la fonología y la fonética [...]

En resumen, se puede apreciar que hay una muestra de esfuerzo por la inclusión. Esto puede deberse a que cuanto más “aparentemente” espontáneo es el discurso, se da una menor tendencia al desdoblamiento.

2.4. Tipo de texto o tipología textual

Los estudios sobre tipología textual realizados en el marco del análisis del discurso y, sobre todo, a partir de Adam (1992), señalan que es difícil encontrar un texto exclusivamente descriptivo, narrativo, expositivo o argumentativo, esto es, se admite la no existencia de textos homogéneos.

Partiendo de esta propuesta, se puede observar que, en efecto, la estructura de la clase está formada por la combinación de secuencias explicativas y argumentativas, pero además aparecen de manera eventual secuencias narrativas, descriptivas, instruccionales y conversacionales. Esto puede deberse a que el género de la clase se manifiesta oralmente (ver apartado 2.1.). Por tanto, hay que considerar que el discurso académico oral está formado por secuencias de distintos tipos, es decir, se trata de un texto heterogéneo. En los discursos que conforman el corpus de este trabajo, se pueden observar:

⁷ Todos los desdoblamientos del lenguaje están marcados en los Apéndices.

Por un lado, secuencias instruccionales, con las que el docente manda hacer algo a los estudiantes, sobre todo suelen darse al inicio de la clase (saludo), como por ejemplo en:

Pr1: P3 “Vamos a seguir, entonces, con José Emilio Pacheco, y lo último que os voy a decir es que os agradecería que estuvierais viniendo a las tutorías [...] para ver la revisión del examen ¿De acuerdo?”⁸.

Suelen aparecer, además, en el cierre (despedida), como por ejemplo en:

Pr1: P39 Lo dejamos aquí, si queréis, porque acaba de tocar [el reloj] y continuamos el próximo día. Leer, por supuesto, el Power Point en casa. ¡Seguir viniendo a la hora de consulta para ver el examen!⁹

Por otro lado, también se dan secuencias narrativas tanto al inicio como en el cierre de la clase, en las que el docente narra generalmente una experiencia personal. Por ejemplo:

Pr5: P6 Y la otra película es La Librería, ¿la habéis visto alguno La Librería? Me hace gracia porque, bueno, [...] alguna vez en mí despacho hablando con alguien le digo: ¿Has visto esta película? ¡Es del pasado! Y me dice: ¡No, no, pero esta noche me la bajo!¹⁰

Ahora bien, esta secuencia también puede aparecer durante la exposición del tema y, sobre todo, se da en los docentes 3 y 5:

Pr3: P40 [...] ¡Ya os he contado alguna vez mis barbaridades poéticas en la adolescencia! ¿O no? [...] ¡Mis poemas a Marisina! ¡Perdón, a Marisina no! [...] ¡A Marisa! [...] **P41** [...] Pero os lo he dicho ya ¿no? Aquello que decía eh hh cuando yo eh hh cuando todo el mundo estudia en la escuela por primera vez las estrofas, le entran ganas de escribir una [...] y dices: ¡A ver si soy yo capaz de escribir una décima real! **P42** [...] Entonces, me salió me salieron unos versos que decían: “¡Qué bella eres Marisa! / Eres tan pura y hermosa / cual variante mariposa / que el domingo se va a misa” [...].

Pr5: P20 [...] A mí me ha pasado en la Catedral vieja, donde pillé casi una pulmonía hace años; había un concierto fantástico y tienes que hacer cola para ver si te llega o no te llega. La última vez [...] cortaron la entrada justo en mis narices [...]¹¹

Además, las secuencias descriptivas aparecen raramente en el discurso académico oral durante la exposición del tema, aunque sí se puede encontrar algún ejemplo de estas en:

Pr5: P19 [...] Uruña es el pueblo de España que tiene más librerías, un pueblo de [...] ¿cómo lo veis? En Valladolid [...] es un pueblín de nada, pequeñito, que conserva la muralla [...]¹²

⁸ Ver ejemplos similares en Pr2: P64; Pr3: P3; Pr4: P1 y P27.

⁹ Ver ejemplos similares en Pr3: P68 y P69.

¹⁰ Ver ejemplos similares en Pr1: P1 y P2; Pr3: P1 y P2

¹¹ Ver ejemplos similares en Pr1: P30; Pr2: P19; Pr3: P36; Pr4; Pr5: P10.

¹² Ver ejemplos similares en Pr1: P8 y Pr2: P35.

Por otra parte, se dan también secuencias conversacionales, utilizadas por el docente para generar la interacción con los estudiantes. Esta tipología textual se manifiesta en mayor medida en el discurso del docente 3. Algunos ejemplos son¹³:

Pr6: P62 ¿Qué os parece esto? ¿Eh? ¡La lengua es apasionante! ¿Eh? ¡Mucho más que la serie de *Juego de tronos!* [...]

O4: ¡No!

Pr6: P63 ¿No? [risilla] ¡Estoy de acuerdo contigo! ¡Prefiero *Juego de tronos!* [...]

Ahora bien, las secuencias expositivas y argumentativas¹⁴ son las que tienen mayor presencia en el discurso académico oral, especialmente durante la exposición del tema. Tras mirar la finalidad de cada intervención (P1, P2, P3...) en cada uno de los discursos (Pr1, Pr2, Pr3, Pr4, Pr5 y Pr6), la secuencia que domina en ellos es la siguiente:

El discurso del docente 2 tiene una secuencia dominante claramente expositiva. En los discursos de los docentes 3, 4 y 5 se produce una alternancia constante de ambas secuencias, pero vence la exposición sobre la argumentación; en cambio, en el discurso del docente 1 se aprecia una carga prácticamente simétrica, aun así prevalece lo expositivo.

En definitiva, y de acuerdo con Anna Cros (2003), el discurso docente oral está formado por determinadas secuencias argumentativas, las cuales son utilizadas por los docentes para convencer a los estudiantes. Sin embargo, se puede considerar que el género de la clase contiene una estructura secuencial heterogénea (mezcla de distintas secuencias), pero está constituida fundamentalmente por secuencias argumentativas y expositivas, siendo la secuencia expositiva la que tiene un carácter dominante y la secuencia argumentativa, por tanto, tiene un carácter secundario. En el siguiente gráfico se representa la suma de las secuencias:



¹³ Ver ejemplos similares en Pr1: P35; Pr2 P59-P62; Pr3: P5-P9; Pr4: P38; Pr5: P2-P4, P14-P15, Pr6: P60-P63, P60-P65 y P66-P72.

¹⁴ Todas las secuencias argumentativas y expositivas están señaladas en los Apéndices.

3. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS Y DISCURSIVAS

Este apartado está dedicado al análisis de aquellas marcas o recursos lingüísticos que los docentes utilizan para llevar a cabo cada una de las estrategias discursivas siguientes¹⁵:

3.1. Inicio o apertura de la clase

El inicio de las clases suele tener dos estrategias discursivas que pueden o no aparecer: saludo y repaso de lo visto en la clase anterior.

La apertura está marcada mayoritariamente con un marcador propiamente de saludo, como por ejemplo “¡Buenos días!” (**Pr5:P1**), “¡Buenas tardes a todos y todas!” (**Pr4: P1**) o “Buenas tardes a todos” (**Pr6: P1**) y, en algunas ocasiones, el saludo es precedido por un marcador discursivo iniciativo del tipo “bueno” (**Pr1: P1** y **Pr3: P1**) o “a ver” (**Pr2: P1**). Posteriormente, al saludo puede seguirle algún comentario ajeno al tema de la clase, como puede ser la referencia a unas películas que hay en cartelera (**Pr5: P2**).

O bien tangencialmente relacionado; por ejemplo, el docente 1 comenta un error que ha cometido al poner el calendario de las clases (**P1**) y un anuncio de interés para el alumnado (**P2**) y el docente 3 comenta una fecha alternativa para el examen (**P2**).

El repaso de lo visto el día anterior sirve de entrada para dar paso al tema de la clase del día. Suele señalarse lingüísticamente con formas verbales de tiempo pasado, para hacer referencia a lo explicado días a priori (**Pr6: P58**), y también con marcas del tipo “y aquí acabó la clase del otro día” (**Pr1: P5**). Por ejemplo:

Pr5: P23 Esas teatralizaciones, decíamos, por resumir mucho lo del lo del día anterior, esas teatralizaciones pueden haberse [...] acordaos de que, el que hemos visto el otro día, hay un momento en [...]

En cambio, el esbozo de lo que se explicará en la clase frecuente ser breve y suele marcarse discursivamente con formas verbales de tiempo futuro, para hacer referencia a lo que será explicado a posteriori. Por ejemplo:

Pr5: P1 Hablaremos algo de Teatro medieval [...]

3.2. Exposición del tema

a) Reformulación:

En primer lugar, los docentes pueden reformular (“volver a expresar o manifestar”) para modificar su discurso correctivamente utilizando “perdón” como reformulador rectificativo¹⁶.

15 Todas las estrategias discursivas están marcadas en los textos del Apéndice, señaladas con colores diferentes.

16 Todos los reformuladores rectificativos están señalados en los Apéndices.

Los docentes 1, 4, 5 y 6 apenas rectifican, y si lo hacen, utilizan este marcador; el docente 3 siempre reformula correctivamente con “perdón”.

Pr3: P37 [...] ¡Esto es una construcción temporal de anterioridad! De modo que 167) [...] ehhh ¡perdón! ¿He dicho de anterioridad? ¡De posterioridad! [...]

Aunque también se pueden encontrar algunas rectificaciones en las que el docente corrige simplemente el segmento erróneo con el segmento correcto sin mediar marca verbal. El docente 2 rectifica habitualmente de esta manera, por ejemplo:

Pr2: P22 [...] Por tanto, [...] aquí termina el área de transición gradual y desde aquí [...] empieza la separación tajante; castellano al oriente... castellano al occidente [risilla], catalán al oriente de la Península¹⁷.

En segundo lugar, los docentes pueden reformular para explicar de nuevo la(s) idea(s) expuesta(s) en un momento determinado de su discurso empleando “esto es”, “es decir”, “o sea” como reformuladores explicativos¹⁸.

El docente 1 utiliza tanto “o sea” como “es decir”; en cambio, los docentes 2, 4, 5 y 6 usan de manera más abundante “es decir”. El docente 3 utiliza “quiero decir” (**P5**), “dicho de otra forma” (**P31**), aunque mayormente emplea también el marcador “es decir”.

Pr5: P17 [...] Amancio Prada [...] a mí me encanta como canta y me aburre cómo habla.

P18 Quiero decir, es una persona maravillosa cantando, pero [...]

Por otra parte, existen ciertas marcas lingüísticas que sirven también para aclarar algún dato de la información anterior como, por ejemplo:

Pr3: P59 [...] Bien, eeh, otra forma de decirlo, de decir lo mismo es que un PVO se diferencia de un atributo [...]

Ahora bien, otro de los recursos que los docentes emplean para repetir de nuevo la(s) idea(s) expuesta(s) anteriormente es a través de la reformulación no parafrástica. En el siguiente ejemplo se puede observar cómo repite con exactitud las mismas palabras añadiendo una pequeña información nueva (rema: “pluricéntrica”):

Pr4: P13 Hay focos de expansión de los modelos de buen uso, y cuando hay focos de expansión, estamos ante una lengua, cuando hay varios focos de expansión, estamos ante una lengua pluricéntrica [...]¹⁹

O bien, a través de la reformulación parafrástica, es decir, el docente repite la(s) idea(s) expuesta(s) anteriormente con las mismas palabras sin añadir información nueva.

¹⁷ Ver ejemplos similares en: Pr1: P17 y P34; Pr3: P22, P44 y P46; Pr4: P13; Pr5: P11, P17 y P22.

¹⁸ Todos los reformuladores explicativos están señalados en los Apéndices.

¹⁹ Ver ejemplo similar en Pr2: P15 y P32.

Los docentes 2 y 4 reinciden bastante en lo explicado, pero sin duda el docente 3 es el que más redundancias realiza en su discurso. Esto se puede observar en la siguiente secuencia monologal:

Pr2: P3 [...] En todos los trabajos que hay, se habla siempre de “frontera catalano-aragonesa”, no se habla de la frontera ehhh castellano-catalana ni [...] ¡No! ¡Es siempre catalano-aragonesa! y se repite en todos los trabajos [...]

En cambio, hay ocasiones en las que los docentes también parafrasean con las mismas palabras, como por ejemplo mediante el recurso de la construcción escindida (verbo “ser” + elemento focalizado + oración de relativo), que es un recurso habitual para la expresión de énfasis. Esto se puede observar en la siguiente secuencia dialogal:

A5: ¿” Al salir no se aburrí”?

Pr3: P21 ¡No! ¡La negación tiene que ir con el infinitivo!

A5: ¡Vale!

Pr3: P22 ¿Vale? ¡Es el infinitivo el que hay que negar! ¿De acuerdo?

A5: ¡Vale!

Asimismo, forman parte de la estrategia de esta reformulación explicativa las marcas lingüísticas del tipo “insisto” (**Pr2: P35**) o “repito” (**Pr5: P31**), por ejemplo:

Pr4: P17 [...] Tengan ustedes en cuenta que eeh solo haya una variedad del estándar en una lengua no significa que no exista variación en ella. Es importante ¿eh? ¡Insisto en esto! ¿Eh? ¡Que solo haya una variedad estándar en una lengua no significa que no haya variación interna en esa lengua! [...]

En tercer lugar, los docentes pueden reformular para resumir la(s) idea(s) expuesta(s) usando “en conclusión”, “en resumen”, “en suma”, “en definitiva” (**Pr2: P41**) como reformuladores recapitulativos, por ejemplo:

Pr5: P31 [...] En definitiva, resulta difícil admitir para Castilla una tradición de teatro litúrgico.

Además, los docentes pueden emplear ciertos conectores consecutivos como son “entonces”, “por tanto” y “así que” como recursos para esta estrategia, ya que estos en algunos contextos introducen la consecuencia a modo de recapitulación. Por ejemplo:

Pr3: P62 Así que, ¿qué funciones desempeña un gerundio modal, una oración de gerundio modal? ¡Pues varias! Por ejemplo; atributo, predicativo, complemento circunstancial integrado y complemento circunstancial periférico [...]

Ahora bien, pueden utilizar también determinadas marcas lingüísticas del tipo “resumiendo mucho el asunto” (**Pr5: P29**), “resumo” (**Pr1: P4**) y “resumen” (**Pr2: P33**).

En el siguiente caso se observa que la conclusión discursiva está indicada explícitamente mediante “resumo”, recurso mediante el cual se abre la secuencia recapitulativa de toda la porción del discurso anterior, en la que el docente utiliza las preguntas retóricas-respuestas para resumir la idea expuesta:

Pr3: P23 Resumen, ¿un infinitivo puede tener valor temporal? ¡Sí! ¿De qué? ¿De anterioridad, de posterioridad o de simultaneidad? ¡De los tres! ¿Solo tiene valor valor temporal? ¡No! ¡Puede tener valor causal! Ehhh ¿Cuándo tiene valor causal? ¡Al menos cuando el infinitivo indica estado o propiedad! [...]

Por último, señalar una de las herramientas más habituales en el discurso académico oral, “la estrategia de autoridad”. Todos los docentes repiten con exactitud la respuesta que da el estudiante como forma de recapitulación y, asimismo, para dar a entender al resto del alumnado que dicha contestación es correcta o no. Este recurso se manifiesta sobre todo en el discurso del docente 3, pues hay mayor interacción y, además, en la clase práctica del docente 6, ya que este va corrigiendo la práctica expuesta por las alumnas:

Pr6: P61 [...] ¿Qué pasa si solo tengo una bolsa de patatas?

A16: ¡Qué quiero que piquen!

Pr6: P62 ¡Qué quieres que piquen! [...]

b) Interacción

Por una parte, los docentes emplean preguntas reales como uno de los recursos para esta estrategia, con el fin de buscar la cooperación de los estudiantes. Por tanto, el profesor pregunta y deja tiempo para contestar, es decir, se produce un silencio pues espera respuesta de los interlocutores. Esta herramienta aparece muy a menudo, sobre todo, en los discursos de los docentes 3 y 6.

Pr6: P66 ¿Recordáis la canción de Juanes, hace un par de años, “tengo la camisa negra”?

@s: ¡Sííí! [risas]

Pr6: P67 [...] ¿Habíais nacido?

A19: ¡Tenía ocho años!

Pr6: P68 ¿Tenías ocho años? ¡O sea, que hace 10 [años]! [...] ¡*Tempus fugit!*

Ahora bien, hay momentos en los que el docente pregunta y los estudiantes no responden, dando lugar a la producción de silencios o susurros. En estos casos, y solo algunos de los docentes, usan la estrategia de la “insistencia”, es decir, la pregunta se reformula de nuevo para lograr la interacción con los estudiantes. Por ejemplo:

Pr2: P16 [...] ¿qué hemos visto para el asturiano-leonés, el gallego, el asturiano-leonés y las distintas variedades del asturiano? ¿Qué hemos visto?

@s: [Silencio]

Pr2: P17 ¿Una “transición gradual” o una “transición abrupta”?

O2: ¡Gradual!

Pr2: P18 ¡Todo gradual!²⁰

Otra estrategia que se puede destacar para evitar la “no interacción” por parte de los estudiantes, pues el objetivo del docente es que respondan a su pregunta, es servirse de algunos marcadores interactivos estimulantes, como por ejemplo (“venga”).

Pr3: P12 Bueno, eeh, ¡Fijaos, por ejemplo, eeh en 162)! [...] ¿Qué podemos poner aquí?

@s: [silencio]

Pr3: P13 [...] ¡Venga! ¿Qué pudo ocurrir “al haber apagado la luz”?

O2: ¡Se pegó un tortazo!

Es muy curioso cómo, además de utilizar preguntas reales y la insistencia a modo estrategia para conseguir la interacción entre docente-estudiantes, el docente también busca que se produzca ese intercambio a través de la estrategia del “humor”, de manera que los discursos de los docentes 3, 4 y 6 están repletos de risas.²¹ Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

Pr4: P14 [...] Castilla y León cada vez tiene menos importancia desde el punto de vista económico, social. ¡Esto está lleno de personas mayores y de algunos estudiantes!

@s: [risas]

Otro de los recursos que emplean los docentes para conseguir, al menos, la captación de los estudiantes es utilizando la estrategia de la “ironía”. Por ejemplo:

Pr4: P45 [...] una lengua llamada “fromlostiano” [...] **P46** Es una lengua que [...] que traduce literalmente a otra lengua [...] ¡Una manera de aprender inglés estupenda! Pues, miren ustedes, decir: “de perdidos al río”, “from lost to the river”.

@s: [risas]

Por tanto, hay que tener en cuenta que la interacción puede manifestarse de dos maneras diferentes: 1. Los docentes realizan preguntas con el fin de buscar la intervención de los estudiantes y 2. Los estudiantes realizan preguntas para resolver dudas y, por tanto, los docentes tratan de resolverlas.

En primer lugar, se puede observar que en el discurso del docente 1 no se halla un intercambio entre profesor-estudiante, aunque capta su atención durante todo el discurso con los marcadores discursivos (“¿no?” y “fijaos”) y, en ocasiones, busca la cooperación del interlocutor con marcas del tipo (“si me permitís” en **P23** y **P28**).

²⁰ Ver ejemplos similares en: Pr3: P53-P58; Pr5: P14-P15

²¹ Ver ejemplos similares en: Pr3: P40-P43; Pr5: P10 y P11.

El docente 2 realiza algunas preguntas con las que busca una respuesta por parte de los estudiantes, pero normalmente no lo logra; este docente utiliza de manera abundante marcadores como (“¿eh?” y “mirad”) para captar la atención de estos durante su discurso.

En el discurso del docente 3, por el contrario, existe una mayor interacción, realiza un mayor número de preguntas reales y, además, emplea frecuentemente marcadores como (“¿vale?” y “¿veis?”). El docente 6 emplea abundantemente (“¿vale?”).

En segundo lugar, en algunos discursos se pueden apreciar ciertas interacciones de los estudiantes, puesto que les surgen dudas y, en este caso, los docentes tratan de resolverlas. Por ejemplo: ²²

A4: Entonces, ¿hay que dividir la uno?

Pr6: P13 ¡Tendríamos que dividirla en dos: “no sabría” y “qué hacer”!

Ahora bien, hay otras marcas lingüísticas que sirven también para animar a la intervención de los estudiantes son, por ejemplo: “¿lo entienden bien?” (**Pr4**), “¿entendéis?” (**Pr3**).

c) Progresión temática:

Por una parte, los docentes emplean preguntas retóricas como marca discursiva para el avance de su argumentación, es decir, el profesor pregunta y no deja tiempo para contestar, sino que se responde a sí mismo. Por tanto, la argumentación está basada en la progresión temática pregunta retórica-respuesta.²³ El uso de esta estrategia es exclusivo en todos los docentes, lo que conlleva a deducir que en algunos de los discursos la secuencia expositiva sea la predominante. Por ejemplo:

Pr5: P28 [...] Este texto del siglo XIII ¿de qué nos está informando? Nos está informando de que eran frecuentes en España las representaciones religiosas y profanas [...] ¿de qué nos está informando este texto? Entre lo que prohíbe y lo que recomienda [...] ¿De qué más me está informando? De que se representaba por clérigos y por laicos [...]

Por otra parte, hay que señalar ciertas marcas lingüísticas que utilizan los docentes para avanzar en su discurso, como por ejemplo “vamos”.

Finalmente, indicar que todos los discursos están organizados y, para ello, los docentes emplean marcas lingüísticas y marcadores del discurso²⁴ como herramientas para esta estrategia. En un discurso, por tanto, podemos encontrar comentadores (“pues”), ordenadores de apertura: “Cosicas que os comento” (**Pr5: P2**), de continuidad: “más cosas de esta semana” (**Pr5: P13**) y de cierre. Además, se pueden llevar a cabo digresiones, para los docentes suelen emplear el marcador digresivo (“por cierto”), aunque el docente 2 usa (“a propósito”).

²² Ver ejemplos similares en: Pr2: P7-P11; Pr3: P21-P22 y P46-P48.

²³ Ver ejemplos similares en: Pr5: P7, P9 y P28.

²⁴ Todas las estrategias discursivas de organización del discurso están señaladas en los Apéndices.

3.3. Cierre de la clase

El cierre de las clases suele tener dos estrategias discursivas que pueden o no aparecer: la recapitulación y la despedida.

La recapitulación es el movimiento previo a la despedida. El docente 1 utiliza la estrategia discursiva de la interacción para ir cerrando su clase, pregunta el tiempo que queda para que esta finalice (**P35**). El docente 2 indica que el cierre está próximo mediante el uso de anuncios de cierre “y vamos con lo último” (**P55**), el docente 3 utiliza “introduzco el tema y lo dejamos” (**P67**), el docente 4 emplea “les voy a dejar” (**P45**) y el docente 6 con la frase de cierre “vamos a terminar hoy”, como se puede observar en el siguiente fragmento:

Pr6: P74 [...] Vamos a terminar hoy con el complemento de régimen, vamos a ver esto un poquito más [...] y así el jueves empiezo con la confusión entre el complemento de régimen y el complemento circunstancial ¿vale?

La despedida puede estar definida con un marcador propiamente de despedida como, por ejemplo: “lo dejamos aquí” (**Pr1: P39**), “Buenas vacaciones para todos” (**Pr2: P64**), “mañana seguimos” (**Pr3: P69**), “seguimos mañana” (**Pr5: P38**), aunque normalmente está precedida por ciertos marcadores discursivos de cierre, como por ejemplo “entonces” (**Pr1** y **Pr6**), “pues” (**Pr2**) y “bueno” (**Pr3**). En el siguiente fragmento se puede observar uno de los ejemplos:

Pr6: P77 [...] ¿Lo dejamos aquí? Entonces, el jueves ya pasamos a [...]

Por otro lado, los docentes pueden finalizar la clase con la distribución de tareas al alumnado, por tanto, el docente hace uso de la estrategia discursiva de la interacción (**Pr2: P58-P63**). Además, pueden terminar con una secuencia interactiva fundada en el humor (**Pr4: P47-P50**), o bien dando ciertas instrucciones, como por ejemplo²⁵:

Pr1: P39 Lo dejamos aquí, si queréis, porque acaba de tocar [el reloj] y continuamos el próximo día. Leer, por supuesto, el Power Point en casa. ¡Seguir viniendo a la hora de consulta para ver el examen!

3.4. Diferencias y semejanzas con Anna Cros

En este apartado voy a comparar las estrategias discursivas que analiza Anna Cros (2003) en la primera clase con las que se dan a mitad de semestre. Cros realiza la clasificación de estas según la distancia que se puede establecer entre docente y estudiante, denominándolas a unas “estrategias de distanciación”, las cuales señalan la distancia social que se genera entre

²⁵ Ver ejemplos similares en Pr3: P69

docente y estudiante y, a otras, “estrategias de aproximación”, utilizadas para favorecer un equilibrio social entre interlocutores.

A continuación, voy a extraer del corpus de este trabajo algunos ejemplos para demostrar qué estrategias se manifiestan y cuáles no. Para ello voy a seguir el itinerario definido por Cros (2003).

En primer lugar, “las estrategias de distanciaci3n” pueden estar basadas en “el argumento de autoridad”. Existen tres recursos para manifestar esta estrategia:

a) Citaci3n de autoridad: el docente se manifiesta mediante la citaci3n de una fuente m3s o menos precisa.

Pr2: P47 [...] Hay varios trabajos sobre el Benasqu3s ¿Eh? Plaza Boya dice que [...] Saura Rami dice que [...]

O bien, mediante una fuente imprecisa en donde la autoridad de la citaci3n es v3lida 3nicamente por la opini3n de los docentes:

Pr5: P29 [...] hay toda una corriente de historiadores acredit3simos, que niegan el valor testimonial de “Las Partidas”.

b) Autoridad polif3nica: el docente cita la voz de un orador indeterminado con expresiones impersonales, eliminando as3 la marca de subjetividad.

Pr1: P6 [...] texto que se denomina, espec3ficamente, “Don de Her3clito” [...]

c) Referencia a la propia autoridad: en el siguiente ejemplo se puede observar c3mo el docente justifica su argumento con su prestigio profesional a trav3s del “yo enunciad3r”, puesto que se muestra como autor de la afirmaci3n que enuncia.

Pr3: P38 [...] De hecho, yo ya escrib3 un Manual de Espa3ol para Extranjeros que dec3a la siguiente regla: “usa el gerundio cuando no quede m3s remedio” ¡Porque es muy peligroso!

En otros casos, se manifiesta mediante el uso de formas aseverativas acompa3adas de marcadores de importancia para indicar juicios de valor sobre el contenido:

Pr6: P66 Bueno, [...] por eso es tan importante lo que os dec3a antes de: el predicativo de CD puede cambiar de orden.

En segundo lugar, “las estrategias de distanciaci3n” pueden estar basadas en “el argumento del modelo”. En este caso, existen cuatro recursos:

a) Referencia al modelo: el docente trata de influir sobre el comportamiento de los estudiantes, sugiriendo un modelo a seguir basado en el prestigio de sus actos mediante la realizaci3n de una referencia impl3cita.

Pr6: P1 [...] Espero que hay3is tenido un buen puente, que hab3is visto que yo he hecho medio puente de ocio y medio puente de trabajo, ¿verdad? [...]

b) Referencia a la incompatibilidad: en el siguiente ejemplo se puede observar que el docente 4 aconseja la compra de una Gramática como algo favorable y, por tanto, influye en las actuaciones de los estudiantes.

Pr4: P27 [...] Si ustedes no han comprado ya o no se han hecho con una versión, no del todo legal, de la Gramática de la Real Academia ¡Háganlo, porque su carrera va a depender de ello!

c) Referencia a la reciprocidad: Esta herramienta se utiliza especialmente en la presentación del sistema de evaluación seleccionado por el docente, ya que suele justificar por qué ha elegido ese procedimiento y no otro, para ello presenta otras formas de evaluar como alternativas más injustas. Esta estrategia no se manifiesta en el corpus analizado, los docentes la emplean más frecuentemente los primeros días del curso académico al presentar la asignatura.

d) Referencia al beneficio: Esta estrategia se utiliza con la intención de justificar el interés práctico de las asignaturas. Durante los primeros días del curso, los docentes pueden argumentar ciertos contenidos como útiles, bien para establecer las bases de asignaturas posteriores, o bien como beneficio profesional.

Por último, “las estrategias de distanciamiento” pueden estar basadas en “el argumento del poder”. Esta estrategia es utilizada para dar a conocer las reglas que afectan a la actuación de los estudiantes en clase. En el siguiente ejemplo se puede observar cómo el docente sugiere el modo de realizar el examen correctamente, mediante el uso de una forma imperativa:

Pr4: P31 [...] ¡Esto no lo analizo! ¡No lo hagan ustedes en el examen! Esto es solamente cuando una diapositiva se queda corta, no cuando un folio se queda corto ¡El folio nunca se queda corto! ¡Ejem!

Por otra parte, las “estrategias de aproximación” pueden fundamentarse en “la solidaridad”. Existen cuatro recursos para manifestarse:

a) Apóstrofe: una de las funciones más habituales con que se usa este recurso en el discurso de la clase es, por ejemplo, cuando el docente indica que conoce y se preocupa por las dificultades que pueden llegar a tener los estudiantes al marcar una fecha de examen oficial:

Pr3: P2 [...] el día 25 tenéis el examen oficial ¿no? Pero siempre hay alguien que no pueda por alguna razón [...] ¿Hay alguien que no pueda hacer el examen el día 25 por algún avatar diverso de los que acabo de decir?

b) Presuposición de conocimientos: en el discurso de la clase es habitual que los docentes hagan referencias explícitas a los conocimientos y experiencias compartidas con los estudiantes. Esta estrategia es empleada para crear un punto de partida común, a partir del cual se van a construir nuevos conocimientos.

Pr2: P14 A ver, ¡vamos a recordar algo que sin duda habéis visto más de una vez a lo largo de estos años de Filología Hispánica! Sabéis que [...]

c) Oferta de opciones: este recurso es utilizado por los docentes para brindar diferentes alternativas a los estudiantes, quienes tienen la libertad de elegir entre las opciones que se les proponen. Esta estrategia se puede realizar, por ejemplo, mediante el uso de una estructura sintáctica condicional (“*si queréis*”).

Pr2: P35 [...] En este dominio septentrional [...] tenemos el ribagorzano, aquí se habla ribagorzano. Es un dialecto catalán o una variedad catalana, si queréis, por evitar la palabra “dialecto”, que se habla no solo [...] sino también [...]

d) Identificación de grupo: recurso utilizado por los docentes en el discurso de la clase es el empleo del pronombre personal “nosotros”, el cual indica que el docente y los estudiantes pertenecen al mismo grupo.

Pr6: P3 Bueno, ¡hoy tenemos una práctica con tres valientes, que son [nombre de las alumnas]! [...] Ehhh, digo tres valientes porque, claro, son chinas; el español es su lengua extranjera ¡Pensemos bien qué haríamos nosotros en china!

Finalmente, las “estrategias de aproximación” se pueden asentar en “la complicidad”. Existen dos recursos de presentación:

a) Ironía: en el siguiente fragmento se puede observar que el docente 3, con la forma de razonamiento (“por tanto”), consigue la ironía al concluir que “cuando el profesor reparte material no hay que prestarle atención, así que se puede mirar el móvil”.

Pr3: P68 [...] ¡Voy a repartir material! Por tanto, podéis mirar el móvil... [Pausa larga]

b) *Captatio benevolentiae*: esta estrategia es utilizada por los docentes para reconocer sus defectos y limitaciones ante los estudiantes, quienes reconocen su competencia y, al mismo tiempo, el docente se identifica con el alumnado.

Pr3: P1 [...] tengo una fecha para el examen, pero no he culminado todo el proceso, es que el proceso es laborioso porque, como soy tan maniático, primero tengo que corregirlo, luego tengo que hacer las sumas y las restas ¡Y soy de letras!

Como conclusión, la mayoría de las estrategias discursivas que establece Cros se dan tanto en la primera clase del curso como a lo largo del mismo. La diferencia principal radica en el contenido de las clases, lo cual obliga al docente a adoptar determinadas estrategias como son “la referencia a la reciprocidad”, la cual se refleja en la presentación del syllabus, y “la referencia al beneficio”, que también es más habitual en las primeras clases pues busca despertar el interés del alumnado. Por tanto, se puede ver una mayor distancia social en el primer día de clase que a mitad de semestre, ya que el docente deja de utilizar algunas de las estrategias propias del distanciamiento. Además, resulta lógico pensar que los docentes

reduzcan la relación de desigualdad con los estudiantes a medida que avanza el curso académico.

4. CONCLUSIONES

En este apartado recopilaré cada una de las conclusiones finales a las que se pueden llegar tras haber analizado cada uno de los puntos.

En cuanto al tipo de discurso, se ha demostrado, mediante el corpus de referencia de este trabajo, que se manifiesta a través de la modalidad oral y pertenece al ámbito académico. Por un lado, la figura del docente es la diferencia principal entre una clase y un libro de texto. Por otro, los estudiantes (audiencia) están presentes y tienen posibilidad de intervenir solicitando ciertas aclaraciones a este y, además, se puede observar que en estos discursos aparecen abundantes redundancias, interjecciones, piezas de relleno y también el marcador rectificativo “perdón”, más propio de un discurso oral.

Respecto al género discursivo al que corresponde este corpus, se puede clasificar en el género académico de la clase, ya que todos ellos comparten unos rasgos estables (contexto, transmisión y finalidad) y, sobre todo, por la estructura que prevalece en cada uno de los discursos (inicio, exposición del tema y cierre).

Por lo que concierne al tipo de registro empleado en el género de la clase, se puede concluir que es formal, pero la aparición de ciertos rasgos coloquiales lo alejan del prototipo de lo formal.

Referente a la tipología textual, el discurso académico oral es heterogéneo, puesto que combina secuencias de distintos tipos siendo las expositivas las que dominan sobre las argumentativas. Por tanto, el discurso docente contiene argumentación (Anna Cros, 2003), pero prevalece la exposición.

Acerca de las estrategias discursivas y lingüísticas que utilizan los docentes en cada una de las partes de la clase, se puede llegar a concluir que:

- a) El inicio está marcado discursivamente por el saludo;
- b) en la exposición del tema se pueden observar varias estrategias: en la reformulación destaca la estrategia de autoridad; en la interacción podemos destacar la estrategia de la insistencia, la estrategia del humor, la estrategia de la ironía, pero sin duda las más utilizadas son la pregunta real y los marcadores interactivos y, finalmente, en la progresión temática se acentúa sobre todo el uso de preguntas retóricas; y
- c) el final de la clase está señalado con ciertas frases de cierre, que van anunciando el fin de la sesión.

En definitiva, el género discursivo de la clase es un texto oral, en el que se emplea un registro de tipo formal y en el que prevalece la secuencia expositiva. En cuanto a la interacción, es mayormente monologal, porque es el docente el que habla y los estudiantes en mayor medida escuchan.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA, Marta, 2004. “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. *Pragmática sociocultural. Estudios sobre cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 109-134.
- BRIZ, A., PONS, S. y PORTOLÉS, J. (coords.) 2008. Diccionario de partículas discursivas del español. En línea, www.dpde.es
- BRIZ, Antonio, 1998. *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*. 1ª edición, Barcelona, Ariel.
- BRIZ, Antonio, 2010. “El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co sobre las variedades diafásicas”. *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México, pp.21-56.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, 1999. *Las cosas del decir*. 1ª edición, Barcelona, Ariel.
- CROS, Anna, 1995. “El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 95-106.
- CROS, Anna, 2003. *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. 1ª edición, Barcelona, Ariel.
- DOMÍNGUEZ, Noemí, 2010. “Los marcadores del discurso y los tipos textuales”, en LOUREDA, Óscar y ACÍN, Esperanza (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco Libros, pp. 359-413.
- FUENTES, Catalina, 2000. *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid, Arco Libros.
- MARTÍN, Mª A. y PORTOLÉS, J. 1999. “Los marcadores del discurso”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, EspasaCalpe, t.3, cap. 63, pp. 4051-4213.

6. APÉNDICES

Clase teórica Profesor 1

Pr1: P1 Bueno, **damas y caballeros**, comenzamos la clase comentando un error que he cometido al poner el calendario [...]. He puesto: 19 de abril, clase. Esto es porque tengo un **lío** bastante considerable, y ya me di cuenta tarde [risilla], que [...] entre la optativa y la troncal [...] ¡He puesto una **tontería!** Evidentemente, en esta troncal no hay clase el 19 de abril, que es jueves. Simplemente, yo lo revisaré, pero que sepáis que he cometido ese error, ese fallo tan **idiota** que [...] ¿Vale?

P2 Mañana, **entonces**, viene un gran profesor de la Universidad de Potsdam, un catedrático especialista en la en la Literatura del guion, que **a lo mejor** a **alguno** le interesa para el futuro y demás. Va a estar invitado, va a ser al único que voy a poder invitar [...] de 4 a 5 en el aula A-29. Él se llama Julio Prieto y es, realmente, una eminencia en cuanto a [...] ¡Estáis de lo más invitados a acudir, si es que podéis, ya sabéis, de 4 a 5 en el aula A-29! ¿De acuerdo?

P3 Vamos a seguir, **entonces**, con José Emilio Pacheco, **y lo último que os voy a decir es que os agradecería que estuvierais viniendo a las tutorías [...] para ver la revisión del examen** ¿De acuerdo?

P4 Vamos, **entonces**, con Pacheco. Recordad por qué estamos viendo a este hombre y en tres minutos, como siempre, **resumo**. Lo estamos viendo como característico de esta forma de entender la Literatura a la que se denomina “clásica”, y para ello teníamos el ensayo de Jorge Luis Borges de la postulación, de la realidad “clásica”, frente a lo que nosotros hemos llamado aquí [en clase] “moderno”. Dije que Borges habla de “románticos”, pero en realidad para Borges un romántico es tanto [...] como Clemente Padín, por poneros un ejemplo de un autor [...]. **O sea**, todo lo que nosotros vamos a denominar como “modernos”, porque ya conocemos lo que significa la “Modernidad”.

P5 **¿Qué era un autor “clásico”?** Pues lo estamos resumiendo muy rápidamente. Autores que creen que todo está escrito, autores que procesan una enorme molesta literaria y que reconocen a sus maestros, con lo cual, la Literatura intertextual y la traducción será absolutamente fundamental en su manera de entender el texto. Autores que revisan continuamente el poema, el relato, la novela; lo reciben una y otra vez, porque siempre se sienten insatisfechos con aquello que ha salido. Y autores que auguran totalmente del narcisismo narrativo, no creen en el narcisismo; **de hecho**, no van a hacer esta Literatura repentista, tan característica de Pizarnik ¿no? [...] donde aquello se queda fijado ¡Es todo lo contrario! **Es decir**, jamás me acercaré al poema perfecto o a la obra perfecta. Por eso dijimos que los autores de esta estirpe, que es la estirpe clásica: desde Machado [...] a José Emilio Pacheco, van a hacer por encima de todo por mantenerse en el camino, en la búsqueda; ellos van a decir que son **(y aquí acabó la clase del otro día)** “heraclitanos”, **o sea**, no creen que puedan conseguir originalmente absolutos estéticos frente a los otros, no creen que el estilo joven sea mejor que el pasado, sino que van a hablar de una continua transformación y, por ello, todos serán muy diferentes estéticamente.

P6 Hoy vamos a comenzar con eso, vamos a hablar de las diferentes estéticas utilizadas por estos autores porque, si recordáis, el último día vimos los dos últimos versos de un texto que se denomina, específicamente, “Don de Heráclito”; “Don de Heráclito” significa, lógicamente, el valor que puede conceder Heráclito a la Literatura, el cambio continuo, la contradicción, la paradoja.

P7 Y empiezo la clase con esta idea, los autores heraclitianos son profundamente paradójicos, van a presentar la oposición de contrarios, no van a ser, por tanto, en absoluto, inmovilistas. Y en esa oposición de contrarios, en esas paradojas, en esos oxímoros encontraremos bastantes claves de su Literatura.

P8 Hacemos, entonces, un poquito de de lo que son los antecedentes de de José Emilio Pacheco y, desde este planteamiento, empezamos con lo que serían sus primeros textos. Ya hemos visto que es un muchacho de la tradición de los años cincuenta, culturalista, autodidacto, absolutamente admirador de una serie de individuos que le parecen fundamentales, como pueden ser [...], un chaval que no estudia la carrera de Filología para que no le quiten el amor a la Filología. **Creo que esto es significativo de todas las búsquedas que hará a lo largo de su vida [...] Pero, igualmente, va a respetar todas las estéticas: el Modernismo, el Barroco, la Vanguardia [...] ¡Aprenden de todo! ¡Activan todo! ¡Tienen el interés por ver la Literatura que va más allá!**

P9 Y, desde este planteamiento, entonces, ahora vamos a empezar a hablar de esto, la Literatura de Pacheco, como se espera en el treinta y nueve, para que vayáis calculando más o menos edades, la primera Literatura va a ser simbolista. Eso es característico ¿no? Cuando los chavales empiezan jovencitos una Literatura puedes aprender de los maestros que en estos momentos están dando claves para entender el mundo. Pensad que estamos hablando de los años finales de los cincuenta, principios de los sesenta, él publica dos libros y fijaos qué títulos tan diferentes a los que luego veremos; para que lo recordéis, solamente, y podáis apreciar la impresionante evolución que tiene su Literatura ¿no?

P10 El primer libro se llama *Los elementos de la noche*, el segundo libro se llamará *El reposo del fuego*. ¡No quiero tanto que los memoricéis como que veáis! *Los elementos de la noche*, evidentemente, es simbolista: la noche con toda la carga que todos conocéis atrae desde el punto de vista de la estética. *El reposo del fuego*, una paradoja en término, perfectamente heraclitiana; buscar la quietud, el estatismo (como siempre digo con “s” porque ¡anda que no he corregido veces esa falta [en los exámenes] a lo largo de la vida!). *El estatismo del fuego*, de lo que se mueve, de lo que es dinámico por excelencia, buscar ehhe aprender el instante, el momento, aquello que desaparece en cualquier momento ¡Y esto va a ser la clave de su Literatura! Ya sabéis que la llama se mueve continuamente [...] pues como la rosa, *El fuego y la rosa*, han sido seguramente dos claves fundamentales para entender la Literatura de todos los tiempos ¿no? El fuego se mueve, conseguir, aprender el momento activo, el momento estable, con todo lo que eso implica. Por tanto, lograr la fijación de la belleza, que será uno de los grandes temas de Pacheco.

P11 Todo esto lo vamos a ver en su primera etapa, en *Los elementos de la noche* y en *El reposo del fuego*, donde él se permite, por ejemplo, y sobre todo en este segundo ehhh poemario, que es *El reposo del fuego*, no colocar títulos a cada uno de sus textos poemáticos, a cada una de sus obras, el único que lo va a tener va a ser “Don de Heráclito” [...] no colocar títulos porque dice: “es que no existe el poema, existen los poemarios unitarios”. ¡Y esta idea ya es importante también! La idea de: yo, constituyo un poemario que, en realidad, son los diversos momentos de algo orgánico, al que yo me voy a acerca poco a poco. ¡Eso es muy característico de los poetas simbolistas! [...] Exactamente igual que [...] Aquí lo estáis viendo con Pacheco, entonces, [...] para decir: quiero la estabilidad en lo que es inestable, busco la fijeza ¡Fijaos qué palabra! ¿Eh? ¡La fijeza! ¡De la que hablan tantos poetas! La necesidad de llegar a algo que sea absoluto, él que tiene un pensamiento heraclitiano. Por lo tanto, [...] es un pensamiento el de Pacheco claramente de ehhh dinamismo y de buscar respuestas continuamente ¡Eso es *El reposo del fuego*!

P12 Bueno, pues vamos a ver muy poquitos poemas, porque tampoco os quiero cansar con muchos, sino estos que nos muestran precisamente los cambios de estética. Esto que vamos a leer ahora mismo es “Don de Heráclito” [...]. [Lee el texto] [...] ¿Por qué me interesaba que viéramos este poema? Primero, por este carácter que todos os estáis dando cuenta que es impersonal, ensayístico, casi aforístico; [...] nada de perturbar la subjetividad con los problemas que que hemos visto en Alejandra, tan característico ¿no? de la Literatura de Pizarnik ¡No! ¡Es una reflexión! Es una reflexión como la que, por poneros un ejemplo, luego vamos a ver en los poetas protectores [...] Recordáis ¿no? [...] son fríos y pretenden ser fríos, porque lo que intentan es reflejar una poesía del conocimiento, una poesía simbolista y del conocimiento ¡No es pequeña palabra esta que estoy diciendo! Una poesía que nos que nos ayuda a ir más allá.

P13 Entonces, yo leo el “Don de Heráclito” y juego con símbolos que son absolutamente tradicionales pero, por eso mismo, más respetables que ninguno en esta época de tanta Vanguardia, que estaremos de acuerdo que estamos hablando del setenta y seis ¡Plena Neovanguardia! ¿No? Pues él juega con el término del “agua” y con el término del “fuego”, que son materias fundamentales en la cultura occidental. ¡Todos lo sabemos! ¿Qué significa el “agua” como paso del tiempo que corre, como algo que sucede? Y como es [...] Por eso, le llama tanto la atención.

P14 Entonces, vamos a ir rastreando esta primera parte para que veáis el cambio tan radical, por ejemplo, a cuando llegue, al poema “Crónicas” [...] Pero, por eso, me gusta tanto que veamos acá a Pacheco, porque él nos da la clave desde la poesía conversacional a la primera poesía simbolista. ¡Esto es simbolista! ¿No? [...] Pero el agua, in media res, [...] para empezar un poema [...] porque yo estoy canturreando, perdón, continuando una conversación. Una conversación con todos los autores anteriores que hablaron de Heráclito, y él eso lo va a respetar mucho ¿Eh?

P15 Empezar esto de *Pero el agua* en aquella época podía parecer ¡Buah! ¡Qué conservador! Pero, en realidad, era mucho más cañero, lo puedo asegurar, mucho más rompedor desde todos los puntos de vista, que a lo mejor hacer cualquier extravagancia con hiatos y demás. Para que se entienda a veces en este movimiento pendular de las estéticas, donde se encuentra lo nuevo ¿no? [Lee el texto: *Pero el agua recorre los cristales / musgosamente*] [...] [Continua leyendo el texto: *Ignora que se altera / lejos del sueño / todo lo que existe*], y ahí sí estaría ya la clave [...] es el agua que corre, el agua que nos conoce. Por eso, siempre va a ser un símbolo en Pacheco [...] El agua es incapaz de pararse, siempre corre, como consecuencia de “yo”, es incapaz de percibir la realidad, la trascendencia de la realidad, con lo que implica. Sin embargo, esto va a ser un símbolo mucho más rico y, por eso, le interesa más [...] es decir, que el agua es [...], si me permitís la expresión, el agua no acepta que todo cambia [...] Fijaos que por eso dije que Pacheco, por ejemplo, no hace poemas de amor, porque dijo: “al cantar el amor, estoy estafando a aquello que se mueve”.

P16 Y no es lo mismo alguien a los 20 años que a los 40 años. Tiene un poema precioso, “Antiguos compañeros se reúnen” que dice: *Ya somos todo aquello / contra lo que luchamos a los veinte años*, y está escrito cuando él tiene 40 años. Efectivamente, y eso lo vais a pasar vosotros; cuando tengáis 40 años veréis la diferencia de ética, de estética, de pronunciamiento vitales frente a lo que pueden ser vuestros 20 años actuales ¿no? [...] Esto es lo que decía alguien que tiene pensamiento heraclítico y que, por tanto, no practica el inmovilismo, desde el punto de vista ideológico.

P17 Frente a esa “agua”, de la que estoy hablando aquí, la búsqueda del “fuego” que, en ciertos instantes, nos permite ir más allá en la realidad. Yo digo que esto es un poema de un chavalito que empieza, con lo cual él todavía no está seguro de su estética, está leyendo, y está claro, a muchos a algunos autores que son fundamentales [...], pero todavía su estética no está hecha; el verso es largo, es absolutamente medido. Desde este planteamiento, todavía no vamos a encontrarlo en ehhh en lo conversacional. [Sigue leyendo el poema: *El reposo del fuego es tomar forma / con su pleno poder de transformarse*] ¡Ahí está la clave! [...] ser continuamente movimiento, llevar el dinamismo en uno mismo. Ser capaz, entonces, del cambio, con todo lo que implica. [Continúa leyendo el poema: *Fuego del aire y soledad del fuego / al incendiar el aire hecho de fuego*] [...] Todos sabéis que el fuego se alimenta de aire y, como consecuencia, está creciendo a partir de lo que él mismo narra. Estas paradojas que van a ser continuas ¿no? [...] [Continúa leyendo: *Fuego es el mundo que se extingue y cambia / para durar (fue siempre) eternamente*] Y estos serían, realmente, dos versos que permitirían identificar a Emilio Pacheco; en él no hay apocalipsis, en él hay catástrofe [...]

P18 Siempre digo que la apocalipsis ocurre cuando, desgraciadamente, la tierra se destruye y, como consecuencia de ello, todo se aniquila; “aniquilarse” sabéis que es que “se llega a la nada”. ¡Eso es apocalipsis! Sin embargo, Pacheco, y por eso es un autor ecologista, [...] cree en la idea de catástrofe, o sea, por esto tuvo una advertencia de la naturaleza [...] ¡Eso lo vamos a ver! [...]

P19 “Catástrofe” significa: algo que te ocurre pero, a partir de lo cual, se reconstruye el mundo. ¡Catástrofe es justo de lo que vais a ver fundamental en la Literatura del siglo XXI! [...] ¿Se entiende esta idea entre “apocalipsis” y “catástrofe”, verdad? “Apocalipsis” es final, con todo lo que implica ¡Chao! ¡Se acabó! Sin embargo, si yo digo “catástrofe” estoy hablando de la posibilidad de un futuro, y de ahí que Pacheco siempre se acerque mucho a [...]

P20 Por eso, va a terminar [el poema] con un dístico ¡Fijaos! ¡Tomar un dístico en los años sesenta! Estamos hablando de los años de [...] ¡Ya sabéis lo que significa! [...] Utilizar lo el el, perdón, la composición estrófica del dístico, que sabéis que es absolutamente estática [...] Por eso termina, *las cosas hoy dispersas se reúnen / y las que están más próximas se alejan*; ¡Es lo que os puse el otro día! Lo recordáis ¿verdad? Nada es blanco ni negro, todo es gris, cuidémonos de aprender los momentos, que es tan importante para todos estos autores. Por eso, siempre se dirá ¿no? que, y es uno de los grandes maestros de Pacheco, Borges. Borges de nuevo se convertirá en un antecedente de este pensamiento del cambio, el pensamiento tolerante por antonomasia ¿vale? Solo este poema como ejemplo de esta primera época. ¡No tengo más tiempo de que veamos más, desgraciadamente! Pero creo que os sirve para saber que está intentando, con un lenguaje ehhh profundamente (voy a decir “fino”, “refinado” [...]) está intentando volver a las grandes preguntas de la humanidad: qué significa ser poeta, qué está haciendo una persona cuando hace arte; que es lo que se pregunta Pacheco continuamente.

P21 Y, desde luego, el “yo”, el “yo” de este chaval no lo estáis viendo aquí [en el poema] en ningún momento, en ningún sitio, no le interesa para nada, ehhh la cuestión de la subjetividad le parece [...]

P22 Vamos a ver otro poema chiquitito, para que apreciéis la estructura doble que tiene casi siempre la Literatura pachequiana. [...] En el principio nos habla de [...] y, en la segunda parte, vamos a hablar de la “llama”, por eso digo que es un autor de la catástrofe ¿no? Siempre dice que el tiempo pasa, nada se detiene, es imposible hablar de absolutos, pero [...]

P23 *Contraelegía*; todos sabéis que “elegía” es aquel que se queja o siente nostalgia melancólica por lo perdido [...] Por eso mismo es tan interesante el término “Contraelegía”, porque no abandona el espíritu melancólico, nostálgico (y todos sabéis que “nostalgia” significa “dolor de lo conocido, dolor de lo que fue” ¿no?). El espíritu nostálgico de la elegía, pero asumo o le doy un plus, si me permitís, positivo que es “contra”, [...] va a tener las dos cosas [...] ¡Fijaos qué idea tan extraordinaria de todos los autores clásicos! Precisamente porque sé que nada sucede para siempre, voy a entregarme por completo a cualquier tipo de arte o experiencia que pueda suceder en mi vida ¡Es así! ¿No? [...] Eso es lo que va a decir Pacheco, y eso es lo que van a decir casi todos los clásicos ¿no?

P24 *Contraelegía* [Lee el texto: *Mi único tema es lo que ya no está / Solo parezco hablar de lo perdido / Mi punzante estribillo es nunca más*] ¡Eso sería la primera parte! [...] Estáis viendo que [...]

¿Qué es lo que hay aquí [en el poema]? Unos versos medidos, un control en la adicción muy claro (está claro que no hay nada de la Vanguardia de lo que estás viendo ahí). Parece que es un rechazo de sí mismo por el elegíaco, precisamente por ese carácter final que puede tener toda una Literatura marcada por el pesimismo. Pero, enseguida viene la otra parte [...] [Continúa leyendo el texto: *Y sin embargo amo este cambio perpetuo / este variar segundo tras segundo / porque sin él lo que llamamos vida / sería de piedra*] Nada más y nada menos! ¿No? Lo que nos gusta es estar vivos, el instante, el momento, lo epifánico. ¡Fijaos cuántas palabras utilizamos! Ya os he hablado aquí [en clase] de los tres modos de entender el tiempo; la consideración del tiempo de los griegos que tenían tanto el tiempo lineal [...] con todo lo que conlleva, de ahí la melancolía ¿no? como el tiempo subjetivo [...] que es el tiempo del amor, por ejemplo ¿No? [...] o el kairós, que es el tiempo del que, perdón, que es el tiempo que van a defender todos estos autores. Ese instante de belleza, siempre efímero, siempre apasionante, que nos salva y que muchas veces puede tenerse tomando un té en un aeropuerto, como dice Andrés Nouman [...]

P25 ¿Qué harán, entonces, los poetas clásicos? Intentar regresar al “kairós”, tomar ese instante. Por eso es tan importante para todos los poetas clásicos reivindicar la cultura japonesa, [...] reivindicar ehhh el “haikus” [...] ya sabéis, es el espíritu de una estrofa donde se intenta aprender a partir de un fenómeno de la naturaleza [...] Eso sería el “haikus” perfecto ¿No? [...] José Emilio Pacheco no solamente traducirá haikus [...], sino que también los hará en su Literatura ¿no?

P26 ¡Fijaos! “Y sin embargo”, aquí viene la contradicción. [Lee el texto] [...] Y fijaos también la desconfianza en las palabras ¿no? ¿Qué significa “vida”? Casi todos los autores clásicos sentirán un rechazo por las palabras establecidas o categorizadas; con todo lo que esto implica [...] ¿De acuerdo? “Piedra” como último elemento y como pilar de una miseria absolutamente negativa porque la piedra, por supuesto, es inmóvil; con todo lo que implica. [Llama la atención a un grupo de estudiantes] ¡Si os pudierais dejar de reír, os lo agradecería, porque me estáis despistando un montón!

P27 ¡Venga! Vamos a continuar, entonces, con la segunda etapa de Pacheco; en donde entra en la asunción de la poética conversacional; 1969, *No me preguntes cómo pasa el tiempo*. Fijaos qué diferencias entre *Los elementos de la noche* y *El reposo del fuego* y *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, su poemario de 1969. ¿Qué es lo que ha ocurrido? Pues que vemos que Emilio está comprometido políticamente, como era muy característico de muchos de los jóvenes de su generación, siente que la Revolución cubana va a llevar a [...] ¿no? Que implica cambiar el mundo y dice: [...] Pacheco dice eso: yo ahora me alejo del simbolismo, me alejo de todo lo que pueda ser [...] ¡Con todo lo que implica! [...] Y empieza a hacer un verso absolutamente conversacional, por eso nos ayuda a entender la poesía que luego en España [...] Entra, por tanto, la “Crónica” [...] Eso sería lo que permitiría entender lo que estoy diciendo.

P28 Fijaos que un título como: *No me preguntes cómo pasa el tiempo* es absolutamente irónico, y esto también importa destacarlo ¿no? Porque entra la ironía frente a ese estilo, si me permitís, tan alto de la primera etapa de Pacheco, ahora se va a reír mucho de sí mismo y de lo que puede significar la Literatura con palabras mayúsculas ¡Con todo lo que implica!

P29 Tenemos, entonces, una segunda etapa [...] donde vamos a ver, efectivamente, ese deseo por encima de todo de ehhh mantenerse consciente de una realidad que le molesta. Empieza con poemas más facilitos y poquito a poco vamos llegando el elemento prosaico. ¡Con todo lo que implica!

P30 Fijaos en el poema que acabo de poner ahí [en la diapositiva]: “Alta traición”, es como una especie de himno para muchos muchachos mexicanos. ¡Si conocéis algún mexicano le podéis preguntar qué significa este poema! ¡Este poema fue un escándalo en su época! [...] Recordáis ¿No? Este chico, en 1969, publica “Alta traición”; versos cortos [...] porque le interesa volver al pueblo, al romance, al discurso oral, a la Edad Media; de hecho, empieza a leer autores medievales [...], porque considera que la Literatura medieval es parcialmente fresca ¡Esto lo estáis viendo con Emilio y con Maribel! ¿No?

P31 ¡La frescura de las primeras palabras! Incluso, a veces, eso le lleva a rastrear en la historia y pasará poco a poco desde México al Renacimiento ¿no? ¡Para que nos entendamos! ¡Dejando el simbolismo de lado! El poema “Alta traición”, en México un escándalo, pero ya os digo que [...] [Lee el texto: *No amo mi patria / Su fulgor abstracto / es inasible / Pero (aunque suene mal) / daría la vida / por diez lugares suyos / cierta gente / puertos, bosques desiertos / fortalezas / una ciudad deshecha / gris, monstruosa / varias figuras de su historia / montañas / y tres o cuatro ríos*] ¡Nada más y nada menos! [...] Todos comprendéis que es México [...] Esto es una ciudad que en sí misma ha montado la destrucción ¡Con todo lo que implica! Ehhh, la devoración del tiempo, el “estrago”, es la palabra que él prefiere; “estrago” como destrucción [...]

P32 ¿Qué me interesa de este poema? Pues que empieza con “no amo mi patria” [...] también la vuelta al “hic et nunc”, que todos sabéis que significa “el aquí y el ahora”; ahora ya no voy a hablar de [...], ahora voy a hablar de México [...]

P33 Entonces, pensad, “no amo mi patria”, ya os digo que es un revulsivo de acuerdo con lo que existía en su tiempo [...] Fijaos también, de nuevo, en los paréntesis; antes en “Don de Heráclito” veíamos paréntesis, aquí [en el poema] vemos paréntesis; el autor que no está seguro de su palabra y que lo quiere manifestar, por eso puede poner una voz mayor y luego una voz menor, que es la que se refleja con el paréntesis [...] Tan característico de la Modernidad ¿no? [...] Tan característico de Borges, las enumeraciones caóticas, universales, que permiten dar una visión de conjunto, holística de aquello que se está planteando ¿no? [...] ¡Con todo lo que implica! [...]

P34 Entonces, ya estáis viendo aquí [en el poema] lo que va a ser el mensaje ecológico, la naturaleza como último reservorio, digamos así de los individuos, que será fundamental a partir de los años 80 en sus poemarios como: “El pulpo”, “La mosca”, “La babosa” ¡Y todo lo que conllevan! Porque no es solo cantar a que estamos matando a los animales, sino [...] **O sea**, acabar con ese con esa antropofagia, tal y como nos señalaba también Julio Cortázar ¿Lo recordáis? Cuando veíamos el episodio de [...] Acabar con el antropocentrismo, el antropocentrismo que nos ha hecho sentirnos protagonistas del mundo ¡Con todo lo que conlleva! [...]

P35 ¿Cuánto tiempo tengo para seguir?

@s: ¡Diez minutos!

P36 ¿Diez minutos? ¡Ay, madre mía! [risas] Vamos, entonces, a un texto de “Crónicas” para que apreciéis esto. Es de la primera etapa, él aquí ya está entrando en [...], está entrando cada vez más en la idea del “aquí” y el “ahora” [...] **Eso es importante**, porque nos habla precisamente del deseo de, en ningún momento, quedarse como un poeta de lado, como un poeta que no se compromete. [...] **Bueno**, pues en este momento vais a ver a Pacheco, efectivamente, comprometido desde el punto de vista político y ético ¡Con todo lo que conlleva! **¿Cómo lo hace, entonces, para hablar de la realidad mexicana manteniendo eh... la suficiente distancia?** Pues [...]

P37 Vamos a ver, entonces, “Fray Antonio de Guevara reflexiona mientras espera a Carlos V” **¿Por qué me interesa este poema y presentarlo ante vosotros?** Yo sé que **los que** leéis bastante poesía habéis apreciado que [...] **Entonces**, Fray Antonio de Guevara como una figura pública, que tiene una cara, y una figura secreta, que sabía desgraciadamente de [...]

P38 Vamos, entonces, a leer, si os parece, rápidamente esta reflexión: “Fray Antonio de Guevara reflexiona”, ya con esto [...] y, sobre todo, **queridos**, estoy empleando la intertextualidad y la narratividad porque [...] **[Lee el texto]** [...]

P39 Lo dejamos aquí, si queréis, porque acaba de tocar [el reloj] y continuamos el próximo día. Leer, por supuesto, el Power Point en casa. ¡Seguir viniendo a la hora de consulta para ver el **examen!**

Clase teórica Profesor 2

Pr2: P1 A ver ¡Buenos días! Vamos a cerrar esta primera parte del cuatrimestre con “la frontera catalano-aragonesa”. Ehhh al final [de la clase], [...] si recordáis, dijimos de asignar los comentarios del aragonés [...], para que no se os olvide lo del aragonés [...]

P2 A ver, “la frontera lingüística catalano-aragonesa”; tenéis en Studium la lectura de Martín Zorraquino y Fort Cañellas, que yo he utilizado para hacer este tema. O sea, lo podéis seguir y lo podéis ampliar por ahí. Hay más trabajos, está *La Dialectología* de Alvar y [...]

P3 Primera observación: “la frontera lingüística catalano-aragonesa”, así estipulado y establecido. En todos los trabajos que hay se habla siempre de “frontera catalano-aragonesa”, no se habla de la frontera ehhh castellano-catalana ni [...] ¡No! ¡Es siempre catalano-aragonesa! y se repite en todos los trabajos [...], es decir, haya más o menos aragonés [...] siempre ehhh tenemos este planteamiento o esta etiqueta con relación al tema. Vamos a ver por qué es interesante “la frontera catalano-aragonesa”. ¿Sospecháis que sea interesante?

@s: [Silencio]

Pr2: P4 Bueno, [risilla] pues vamos a ver por qué es interesante este tema, que ha llamado la atención a bastantes filólogos, dialectólogos y, por tanto, hay bastantes trabajos sobre la cuestión ¿Eh?

P5 A ver, punto crítico; [...] ¿cómo establecemos la frontera entre aragonés-castellano y catalán? Bueno, pues hay algunos rasgos lingüísticos, algunos, que se suelen tomar como marca de frontera. ¡Hay más de estos! ¿Eh? ¡Bastantes más! Pero habitualmente los más utilizados son estos.

P6 A ver, la diptongación de las vocales breves tónicas; rasgo que ya conocéis en todo el norte Peninsular; el aragonés diptonga O breve tónica y E breve tónica [...] el catalán no diptonga. Por tanto, aquí tenemos uno de los rasgos más habituales de las variedades lingüísticas peninsulares para marcar fronteras [...]. El cambio –as > -es, el paso de –as > -es que hemos visto en el asturiano central ¿Eh? Bueno, reaparece en catalán, no es aragonés pero [...] sí catalán ¿eh? La palatalización de L- inicial, que hemos visto en asturiano leonés y que no es aragonés; el aragonés no palataliza L- inicial, pero sí palataliza el catalán [...] La existencia o no de la interdental fricativa sorda, la pronunciación castellana y aragonesa [...] ¡Castellana y aragonesa, pero no catalana! ¡Este sonido no existe en catalán! [...] ¡El catalán no tiene este sonido! Y se suele utilizar también, o se puede utilizar también, la vocalización de –b'1- y –b' r- ¿Eh? [...] ¿Os suena “paraulas” o “paraula” por “palabra”, “roure” por “roble”? Ahí tenéis las vocalizaciones de [...] que son catalanas, pero no aragonesas.

A1: ¿Cómo es “palabra”?

Pr2: P7 “Paraula” [...]

A2: ¿Y cuál era la otra?

Pr2: P8 ¿Perdón?

A2: La otra palabra que dijiste, ¿cuál era?

Pr2: P9 ¿Qué he dicho?: “roure” por “roble”

O1: Y “lliure”...

Pr2: P10 y ¿”lliure”?

O1: “libre”...

Pr2: P11 ¡Libre! ¿Eh? [...]

P12 A ver, este mapa ya nos lo sabemos, y es el que está marcando la frontera entre el aragonés [...] y por aquí [Lee el mapa] entre el castellano y el catalán. Ehhh el catalán, ya hemos dicho, está en toda la parte oriental de Aragón, desde el norte [...] hasta la Matarraña o el bajo Aragón [...] ¿Cómo queráis! ¿Eh? Y tenemos el área aragonesa, el área catalana y el área de transición entre el aragonés y el catalán. ¡Vamos primero con el catalán! ¿Eh?

P13 El catalán, ¡otra vez el mapa! ¿Eh? Ya lo he leído unas cuantas veces, pero el catalán se nos sitúa en las comarcas [...] ¿Eh? Desde aquí hasta aquí [...] son comarcas en las que se habla catalán, en las que están las variedades catalanas.

P14 A ver, ¡vamos a recordar algo que sin duda habéis visto más de una vez a lo largo de estos años de Filología Hispánica! Sabéis que las isoglosas marcan frontera entre hechos lingüísticos ¿no? Mediante una isoglosa [...] Lo que refleja una isoglosa es eso, el límite de un fenómeno fonético. ¿Cómo marcamos frontera entre las variedades lingüísticas? ¡Claro! ¡Mediante isoglosas! Lo que pasa es que las isoglosas se nos pueden presentar de maneras distintas; pueden aparecer separadas entre sí [...] es decir, pueden aparecer separadas, pero también pueden aparecer muy próximas o incluso juntas. Y sabéis que cuando tenemos más de una isoglosa, o alguna, juntas o muy próximas, decimos que las isoglosas forman un “haz”, hablamos de un “haz de isoglosas”.

P15 Cuando el paso de una variedad a otra se produce mediante isoglosas separadas, la transición es muy suave, es lenta, es gradual, porque lo que vamos viendo son finales de hechos lingüísticos; en cambio, cuando hay un “haz de isoglosas”, cuando hay varias isoglosas que coinciden, la transición es tajante, abrupta ¿cómo queráis! ¿Eh? (“Abrupta” aparece ahí [en la diapositiva]).

P16 **Es decir**, imaginad que tenemos una línea que junta cinco isoglosas de las que hemos visto; bueno, pues [...] tenemos **a un lado** el castellano y **al otro lado** el catalán, porque **ahí** tenemos un “haz de isoglosas”; en cambio, **¿qué hemos visto para el asturiano-leonés, el gallego, el asturiano-leonés y las distintas variedades del asturiano? ¿Qué hemos visto?**

@s: [Silencio]

Pr2: P17 **¿Una “transición gradual” o una “transición abrupta”?**

O2: ¡Gradual!

Pr2: P18 ¡Todo gradual! Todo el norte Peninsular, quitando la zona del euskera [...] **¿Eh?** pero todo el norte Peninsular se caracteriza por tener una transición gradual. **¿Qué esperaríamos en la “frontera catalano-aragonesa”?** Bueno, pues estamos en transición entre dos variedades lingüísticas que tienen el mismo origen; son dos variedades procedentes del latín. Por tanto, lo esperable es una transición gradual, no una transición tajante **¿Eh?** ¡Eso es lo esperable! **¿Y qué sucede en la “frontera catalano-aragonesa”?** Bueno, pues sucede que esa transición gradual esperable aparece en la mitad norte, aproximadamente de la frontera; mientras que en la mitad sur, a partir de [...] **es decir**, a partir de Ribagorza y La Litera que [...], a partir de ahí la transición es abrupta o tajante.

P19 ¡Vuelvo a hacer una observación que he hecho antes [clase anterior, con el otro grupo] y que he hecho en estos dos o tres últimos años! **¿Eh?** Pues eso, hace como tres años o así, **el tema a desarrollar en el examen** fue “la frontera catalano-aragonesa” y leí varias veces que “la frontera era brupta”, ¡Varias veces! [...] La **primera** lectura me sorprendió y cuando lo leí tres o cuatro veces dije: ¡Qué ha pasado aquí! Pensé que yo me equivocaba, hasta que llegué a la conclusión de que [...] Ehhh lo digo muy a menudo a propósito de la frontera, y **yo creo que** Martín Zorraquino y Fort Cañellas lo usan también, y en general en los trabajos de Dialectología [...] Entonces, tiendo a usarlo con bastante frecuencia, pero eso, ¡recordad que es “abrupta”! **¿Eh?** [...]

P20 Entonces, desde el punto de vista lingüístico, la “frontera catalano-aragonesa” muestra una transición gradual, la esperable; eso que Menéndez Pidal decía “*zona de límites sueltos*” en la parte septentrional, **es decir**, [...] En cambio, a partir de **aquí** [...] muestran una frontera tajante.

P21 ¡Mirad! Tenéis en **Studium** bastantes mapas; algunos de ellos, como este, hechos sobre datos del *Atlas* [...] Este es un mapa de la diptongación [...] Todo lo que hay **aquí** [en el mapa] son palabras que presentan un mismo fenómeno, no son varios fenómenos **¿Eh?** [...] Aquí, en el norte, como veis, cada palabra tiene su propia excepción, **es decir**, la diptongación o no diptongación [...]. ¡Está clara la transición! **¿Eh?** ¡Está claro el intercambio de un hecho lingüístico! ¡Mirad cómo a partir de **aquí** [Lee el mapa] la frontera es tajante! **Es decir**, a partir de **aquí** tenemos esta zona es de diptongación y esta zona es de no diptongación [...] ¡Hasta **aquí** castellano y desde **aquí** catalán!

P22 La única excepción la tenemos aquí, en Teruel, y ahora vemos por qué hay una excepción [...] Por tanto, [...] aquí termina el área de transición gradual y desde aquí [...] empieza la separación tajante; castellano al oriente castellano al occidente (risilla), catalán al oriente de la Península.

P23 ¿Cuáles son las causas? ¿Por qué tenemos distinción? ¿Por qué la frontera se manifiesta de dos maneras diferentes? ¿Por qué no es igual en el norte que en el sur?

P24 Bueno, pues os podéis imaginar la respuesta ¿Cómo se explica la situación lingüística de todo el norte Peninsular? ¡Hechos históricos, invasión árabe, reconquista! ¿Eh? A ver [...] Vamos a ver, recordáis la situación [...] dialectal en Asturias, es una zona bastante rica dialectalmente, ahí tenemos distintas variedades o modalidades, ¿por qué? Pues por un poco lo mismo que en el norte de Aragón [...] Ahí, las lenguas evolucionaron, digamos, libremente. ¿Qué pasará en el norte de Aragón? Pues pasa un poco lo mismo ¿eh? [...] pero pasa un poco lo mismo; primero, las lenguas se desarrollan..., en opinión de Menéndez Pidal y de Corominas, la situación se desarrolla de acuerdo con límites dicen: “étnicos, políticos o comerciales [...]”

P25 A ver, esto dicho así pues resulta como fácil ¡No sé si creíble o no creíble! Tenéis ahí [en la diapositiva] los trabajos; primero de Menéndez Pidal, y después de Corominas ¿os suena “la tópica esférica”?

@s: [Silencio]

Pr2: P26 [...] Bueno, pues ya sabéis que Corominas es el autor del *Diccionario Etimológico Castellano*, es el autor del *Diccionario Etimológico Catalán*. Pues, además, entre otros trabajos, eh-h-h en “tópica esférica” estudia la toponimia prerromana del norte peninsular y, especialmente, de la zona aragonesa y catalana. A partir de los estudios de toponimia prerromana, eh-h-h se llega a la conclusión de una serie de repartos entre los pueblos prerromanos, y parece, en opinión de Corominas y de Menéndez Pidal, parece que [...]

P27 A partir de ahí estamos en una zona, a la que no llegan los árabes, y si llegan lo hacen muy brevemente y, por tanto, no los reconquistan; que se, la reconquista se efectúa en fechas muy tempranas. De modo que los repobladores son contingentes pequeños, que lingüísticamente no llegan a ejercer ningún influjo sobre las hablas locales [...]

P28 En cambio a partir del sur de la Litera, la repoblación es más tardía ¿eh? Tenéis ahí [en la diapositiva] a partir del s. XII, y se efectúa ya con contingentes mayores de población; y, por un lado, repobladores aragoneses que [...] y por el lado más oriental, repobladores catalanes que [...] ¿Eh? Este origen de los repobladores y la fecha en que se efectúa la repoblación es la causa histórica de la diferencia entre la frontera norte y la frontera sur en el catalán ¿eh? [...] ¿Alguna pregunta o alguna aclaración?

@s: [Silencio]

Pr2: P29 ¡Será así! Bueno, pues ya está. A ver, hemos visto en el mapa... tenéis la transición al catalán, la separación de fronteras y aquí [...] Bueno, en esta zona hay una serie de características lingüísticas ahí, en Teruel, ¡me da igual los nombres! ¿Eh? ¡Eso me da igual! pero en esta zona nororiental de Teruel, que está encuadrada dentro de las isoglosas de las variedades catalanas, hay algunas características lingüísticas que en algún momento hicieron dudar del carácter catalán de estas hablas.

P30 ¿Cuáles son estas características? Pues ¡mirad! Existencia del sonido interdental, es decir, en esta zona se dice [...] y, sobre todo, hay diptongos crecientes, concretamente diptongos en -ía para [...], es decir, aquí hay [...]

P31 Fijaos que estamos hablando de la diptongación de E breves tónicas ¿eh? y de la diferencia de sonido interdental, que son dos de las características que hemos señalado como claras para establecer fronteras; y en [...] donde teóricamente es catalana, resulta que encontramos [...]

P32 Estas características hicieron que se dudara del carácter catalán de las variedades de la zona de Teruel, de algunas variedades de la zona de Teruel. Bueno, la conclu... Hay varios estudios sobre el tema; el primero es el de Sanchis Guarner ya en 1949, ninguno de los estudios posteriores le ha llevado la contraria, es decir, todos han continuado en la línea de Sanchis Guarner, y ehhh su idea es que esa micro área [...] se trata también de una variedad catalana ¿eh? en opinión de Sanchis Guarner, aunque es un catalán preliterario, todavía no definitivamente conformado y [...] ¡Es una variedad catalana! ¿Eh? [...]

P33 Aclarado esto, ¡sin más! Sanchis Guarner afirma que se trata de catalán ¡ya está! ¡Resumen! Los estudios posteriores han dado la razón a Sanchis Guarner ¿Eh? ¡Quedaos simplemente con que hoy se admite que las variedades de esta zona son también catalanas!

P34 Vamos a ver, ahora ya nos quedamos en el norte; vamos al norte, vamos a Huesca, ¡nos olvidamos de [...]! Ya sabemos que la frontera es tajante y continua, que eso es catalán, pero vamos al norte a ver esa transición gradual entre aragonés, área de transición y catalán. ¿Qué distinguimos? Ahí [en la diapositiva] lo tenéis, lo hemos visto en el mapa; hay zonas de predominio aragonés, las que hemos visto en Mott y, sobre todo, la zona 4 [...], hay áreas catalanas en el extremo, y en medio tenemos área de transición [...] o sea, aquí vamos en transición continua entre el aragonés y el catalán.

P35 Este dominio septentrional, ¡insisto! ¿Eh? ¡Estamos hablando ahora ya del norte! En este dominio septentrional [...] tenemos el ribagorzano, aquí se habla ribagorzano. Es un dialecto catalán o una variedad catalana, si queréis, por evitar la palabra “dialecto”, que se habla no solo [...] sino también

[...] ¡Las dos primeras comarcas que hemos visto! Ribagorza y La Litera tienen una variedad catalana que es el ribagorzano. ¡Hasta ahí! ¿Sí?

@s: [Silencio]

Pr2: P36 ¿Características del Ribagorzano? ¡Otra vez los más mapas ya no! ¿Eh? ¡Me niego a ponerlos! A ver, características del Ribagorzano; tiene, como buena variedad de transición, tiene un poco de todo, y además ¡Dicho así “un poco de todo”... pues bueno! ¡Tiene características de un lado y de otro, mejor que “un poco de todo”! (risilla) y además tiene características propias ¿Eh?

P37 Por ejemplo, ¡esto es propio del ribagorzano! ¡Exclusivo! ¡No aparece ni en el aragonés ni el catalán! Palataliza la lateral y conserva la oclusiva de los grupos [...] por ejemplo [...] ¡Con este rasgo el ribagorzano es fácilmente reconocible! Esto en la Península, solo se da en Ribagorzano ¿Eh? [...] ¡Claro! Yo he puesto aquí: “coincidencias con el catalán”, ¿cómo no va a tener coincidencias con el catalán si es catalán? ¿Eh?

P38 O sea, rasgos catalanes que aparecen en ribagorzano... ¡Hay un comentario para hacer del ribagorzano! ¿Eh? Pues tenéis ahí [...] es decir, palataliza L- inicial, como corresponde al catalán; [...] los pasados perifrásticos catalanes [...] Se pierde la “r”... de manera sistemática se pierde la “r” del infinitivo [...] ¡Mirad! La desinencia de la primera persona del plural [...] aquí termina en -n no en -m, pero bueno es aproximadamente igual ¿eh? [...] Y, son característicos también de aquí, los gerundios apocopados, es decir, los gerundios en los que se pierde la última sílaba [...]

P39 Rasgos del ribagorzano que son aragoneses; o sea, el ribagorzano es catalán, pero tiene características que son aragonesas y no catalanas ¿eh? Por ejemplo, la evolución de la palatal... a la palatal africada sorda ¡Perdón! ¡La vimos ayer! de I- o de yod inicial y de G + e, i; por ejemplo [...] Hablamos también, o nombramos, la “Chunta Aragonesista” [...] Este rasgo es aragonés, está en el ribagorzano y es rasgo exclusivo del aragonés dentro de las variedades peninsulares, es decir, [...] automáticamente aragonés ¡No hay la misma evolución en las otras lenguas peninsulares! ¿Eh? ¡Exclusivo del aragonés! Tenéis los plurales con terminación -z [...] Aquí tenéis otra vez, vimos ayer, el mantenimiento de la -b- en la 2ª y 3ª [...] ¿Eh? [...] ¿Os suena lo de “pa yo” o “pa tú”?

@s: [Silencio]

Pr2: P40 [...] En aragonés, la preposición... las preposiciones llevan como régimen la forma del pronombre sujeto; no dicen “para mí” o “pa mí”, sino [...] “pa tú” en lugar de “para ti”, y eso es aragonés, no catalán. Y, es muy característica también del aragonés esta terminación verbal, la desinencia <is o la pérdida de la vocal [...] de modo que [...]

P41 Bueno, pues como veis, se trata de una mezcla de rasgos que, en definitiva, es lo que caracteriza a cualquier variedad de transición ¿eh? Es decir, combinación, suma, en mayor o menor proporción, de

los distintos rasgos que pertenecen a los dos sistemas lingüísticos que conforman la frontera, o que conforman la transición de un sistema a otro. Como veis, el ribagorzano es una variedad fácilmente identificable, por rasgos propios y por la suma de rasgos catalanes y aragoneses.

P42 Bueno [...] **A ver**, esto pretendo también que sea solo una muestra, **¡no se me ocurriría preguntar [en el examen] “rasgos del Benasqués”!** ¡Quizá otra **cosa** sí, pero “rasgos del Benasqués” no! **¿Eh?**

P43 **Vamos a** ver, nos queda **ahí [en el mapa]** en medio, entre el aragonés y la variedad ribagorzana-catalana, un área intermedia, que dijimos ayer que esto es un “área de transición”, **es decir**, [...] aquí tenemos un área que ni siquiera podemos decir: esto es aragonés, esto es catalán [...] Aquí tenemos variedades como el Benasqués, que no se suelen adjudicar ni a un lado ni a otro porque tienen también una fuerte mezcla de rasgos; **ejemplo**, el Benasqués.

P44 **A ver**, hay un estudio, si os interesa el tema, bastante reciente sobre “el habla de Fonz” de María Luisa Aznar, que está ehhh abierto, lo podéis ehhh bajar de internet; y es un estudio sobre la variedad del ribagorzano, pero también del ribagorzano de transición [...] donde podéis comprobar cómo efectivamente se intercambian las áreas y los rasgos lingüísticos.

P45 Bueno, **pues** en el Benasqués **¿eh?** estamos ahí, en el intermedio, entre el aragonés al lado occidental tiene [...], al lado oriental ya tiene [...] **¿y qué es lo que tiene? ¿Cuáles son las características del Benasqués?** Pues **¡mirad!** Tiene una, la característica del ribagorzano [...] O sea, en principio, está cerca del ribagorzano; **pero tiene diptongación, con lo cual ya no estamos en ribagorzano, aunque no es generalizada ¡presenta abundante diptongación, pero no es generalizada!** Conserva la “o” en singular, pero no en plural [...] y, **desde luego**, no tiene que ver con [...] Palataliza L- inicial de manera frecuente, pero tampoco sistemática y no tiene sonido interdental [...] **¿Eh?**

P46 Como veis, con esta mezcla de rasgos, y algún otro que podría añadirse, es difícil definir si esto es aragonés o ribagorzano **¿Eh?** [...]

P47 Bueno **¡mirad!** Hay varios trabajos sobre el Benasqués **¿Eh?** Plaza Boya dice que [...] Saura Rami dice que [...] **es decir**, aquí tenéis dos estudios sobre el Benasqués que deciden **que no es ni aragonés... que no pueden adquirirlo ni al aragonés ni al catalán. ¿Eh? ¡Sin más!** ¡No es ni aragonés ni catalán! Ahora, **¿partidarios del “aragonés común”?** como Nagore Laín [...] dice que [...] la gran Enciclopedia Catalana dice que [...]

P48 Bueno, como veis, **“cada cual arrima el ascua a su sardina”** según le parece, **(risilla)** porque casi se puede prestar a ello **¿eh?** Martín Zorraquino y Fort Cañellas lo consideran “variante de transición entre el aragonés y el catalán”; que al final parece que es la postura más razonable **¿eh?** Difícilmente adjudicable a uno o a otro y, por eso, hablamos de un “área de transición” [...]

P49 ¡Hasta aquí la “frontera catalano-aragonesa”! **¿Algún comentario? ¿Alguna pregunta?**

@s: [Silencio]

Pr2: P50 Esto está tomado, salvo alguna pequeña excepción [...], de de la lectura de Martín Zorraquino y Fort Cañellas, que podéis citar o seguir, si queréis ¿eh? Salvo algún pequeño detalle, fundamentalmente está tomado de aquí. ¿Ninguna duda, ninguna pregunta?

@s: [Silencio]

Pr2: P51 Bueno, pues para terminar algún breve comentario de carácter... de consideraciones sociolingüísticas que están también tomadas, en principio, de esta lectura y que son interesantes desde el punto de vista lingüístico y sociolingüístico. A ver, he recogido aquí algunas, pero están en están en la lectura de Martín Zorraquino.

P52 A ver, en estos dos o tres días que hemos hablado de la situación lingüística de Aragón, hemos comentado que es muy diferente la situación del aragonés pirenaico [...] a la situación de las variedades catalanas de Aragón que [...] y que las usan constantemente. Es verdad que estas variedades no están en igualdad de condiciones [...]; es decir, no hablamos de “bilingüismo” exactamente, sino que hablamos de [...]

P53 Las variedades catalanas se utilizan como lengua familiar, como lengua coloquial ¿Eh? [...] A ver, si vas por la zona [...] desde luego que se oyen habitualmente. [...]; pero, en cambio, no se usan como lengua escrita y no entran en los ámbitos más cultos, no entran por ejemplo en [...] ¿Eh? Ahí no entran, ahí lo que se usa es el castellano; incluso, hay reticencia por parte de los propios hablantes al cambio de registro en estos ámbitos, [...] prefieren seguir utilizando el castellano y “se resisten”, ahí entre comillas”, a pasar a la sociedad [...]

P54 Se nombra también, o se suele citar que estas ehhh que estas hablas viven en una zona en la que los hablantes tienen una fuerte conciencia de identidad aragonesa. ¿Como veis, aquí hay unas mezclas a tener en cuenta! [...] Es decir, las usan y [...]

P55 Sin embargo, y vamos con lo último, hay una fuerte tendencia a evitar el término “catalán” para designar estas hablas; hay una fuerte tendencia de los propios hablantes ¿eh? [...] ¿Hay una fuerte tendencia a evitar la denominación “catalana”? Cuando se les pregunta... [...] cuando se les pregunta: ¿Qué hablan? Los hablantes contestan [...] ¿Es muy difícil que contesten que hablan catalán! ¿Eh? ¡Muy pocos lo hacen! O bien, utilizan variantes del término [...] que citaba ehhh que recordaba ayer [Nombre del alumno] [...]

P56 A ver, este tipo de denominación [...] en opinión de Martín Zorraquino y Fort Cañellas, no implica un uso despectivo, es una denominación como cualquier otra [...] es una manera de referirse a su lengua; en cambio, Enrique Gargallo que estudia [...]; piensa que se trata de un término absolutamente despectivo que [...]

P57 Siento que no tengamos tiempo para revisar un poco esta cuestión, que no es exactamente lingüística, o que no es solo lingüística sino que, como veis, mezcla mezcla sentimientos, creencias incluso, en algunos casos, ideologías que [...]

P58 ¡No sé si, bueno, si hay algún comentario ya casi que lo dejamos a la vuelta, porque lo que no quiero dejar es sin distribuir los temas! ¡Uy, perdón! **[risilla]** ¡Los comentarios! ¿Hay algún voluntario para la vuelta **[de vacaciones]**?

@s: **[Silencio]**

Pr2: P59 ¿Tú nombre?

A3: ¡María Esteban!

Pr2: P60 ¿El apellido?

A3: ¡Esteban!

Pr2: P61 ¡Adjudicado “Hecho”!

A3: ¿Eh?

Pr2: P62 ¡”Hecho”! ¡El primero **[comentario]** vamos! [...] ¿Alguien más?

@s: **[Silencio]**

Pr2: P63 ¿Tenéis vacaciones libres o no son tan libres? ¡A estas alturas es difícil que las vacaciones sean libres! **(risilla)** ¡Pero esto es un poquito! ¿No?

@s: **[Silencio]**

Pr2: P64 ¡Pues si lo pensáis, hacéis alguno y lo traéis hecho, y si no hacemos el comentario de “Hecho” y pasamos a otra cosa! ¡Buenas vacaciones para todos!

@s: ¡Igualmente!

Clase teórica Profesor 3

Pr3: P1 [...] Bueno, eh, la verdad es que el gran fin de semana largo eh, ha tenido dos consecuencias para vosotros, bueno, ha tenido dos consecuencias para mí, pero repercuten en vosotros, la primera la primera de ellas es que estaba absolutamente convencido de que eh, el jueves o el viernes había colgado las preguntas y ayer cuando fui a repasarlas no las encontré [...] ¡Las tuve en la cabeza, las tuve diseñadas! [...] ¡Me pasa con frecuencia! Voy a hacer una cosa [...] Eh, bueno [...] la otra consecuencia; tengo una fecha para el examen, pero no he culminado todo el proceso, es que el proceso es laborioso porque, como soy tan maniático, primero tengo que corregirlo, luego tengo que hacer las sumas y las restas ¡Y soy de letras!

@s: (risas)

Pr3: P2 [...] Eh, y luego tengo, y luego tengo que pasar, tengo que pasar las notas eh [Le suena el móvil] Bueno, eh, tengo que pasar las notas a las fichas [...] y luego tengo que anonimizarlo, o sea, convertirlas en anónimas para que no digáis que allego vuestras intimidades [...] ¿De acuerdo? Bueno, pues eso es lo que hago. Eh, esto sobre el pasado, sobre el futuro; el día 25 tenéis el examen oficial ¿no? Pero siempre hay alguien que no pueda por alguna razón [...] ¿Hay alguien que no pueda hacer el examen el día 25 por algún avatar diverso de los que acabo de decir? ¡Dos personas, tres personas, cuatro personas, cinco personas, seis! [Cuenta]. Bueno, a esas personas, ¿os viene bien, para que yo me vaya haciendo una idea, anticiparlo o retrasarlo? O sea, ¿os viene bien una fecha alternativa antes del 25 o después del 25?

A1: ¡A mí, personalmente, antes!

Pr3: P3 ¡Antes! [...] Bueno ¡idlo pensando! ¡No hay por qué decidirlo hoy! ¡No hay por qué decidirlo hoy! [...] Bien [pausa larga] con esta hoja terminamos, con esta hoja terminamos el tema, el tema 2 ¡pero tengo una noticia mala para vosotros, bueno dos, bien tres! O sea, que no es como aquel que decía: *vivís en el límite de eliminación pero ponen a otro*. Bueno, pues eso. Terminamos el tema 2 pero luego viene el 3, así que aprovechaos [...] Eh, lo que os voy a explicar con cierta rapidez, porque esto no tiene ninguna dificultad de comprensión [...]

Pr3: P4 Lo que os voy a explicar que no tiene dificultad de comprensión [...] Es, es o son ciertas construcciones de infinitivo, que no hemos explicado a lo largo de hojas anteriores [...] que tienen valor temporal o modal y construcciones de gerundio y de participio que tienen también valor temporal o modal. No hay construcciones de infinitivo ¡qué yo sepa! ni de gerundio ni de participio ¡qué yo sepa! con valor locativo ¿Eh? ¡Ya está! Entonces ¡Vamos, vamos a ver esto!

P5 La primera, os voy a explicar las dos construcciones de infinitivo con valor temporal, que son: “al + infinitivo” y “tras + infinitivo” [...] **Ahí [en la fotocopia]** tenéis los ejemplos [**Lee los ejemplos**] **Vamos a** ver, la 159) ¿es de anterioridad, de simultaneidad o de posterioridad?

@s: [susurros]

Pr3: P6 ¿”Notar algo raro” va antes o después que “apagar la luz”?

A2: ¡Después!

Pr3: P7 ¡Después! ¡Después! Entonces ¿de qué es?

A2: ¡De posterioridad!

Pr3: P8 ¡De posterioridad! ¡Claro! ¡Claro! 160) [...] ¿”irse todos” es anterior o posterior a “apagar la luz”?

O1: ¡Posterior!

Pr3: P9 ¿Posterior? ¡Anterior! ¡Anterior! 161) [...] ¿”Lucía la luna en el cielo” es anterior, posterior o simultáneo a “apagar la luz”?

A3: ¡Simultáneo!

Pr3: P10 ¡Simultáneo! ¿Qué significa esto? Significa que esta construcción vale para todo; vale para la anterioridad, vale para la posterioridad y vale para la simultaneidad, de ahí su frecuencia ¡Es bastante frecuente! Primero, porque [...] y segundo, porque [...] ¿Eh? [...] Tiene un problema, tiene un problema y es que tiene un valor causal tan fuerte como el valor temporal, **es decir**, que puede [...] puede ser que la uses mal [...] porque a veces tiene valor causal ¿Eh? ¡Tiene valor causal!

P11 Bueno, eh, ¿cómo os diría yo esto? Vamos a ver ¡no voy a deciros exactamente las condiciones de cuándo tiene valor temporal o valor causal porque yo tampoco las sé! ¡No las sé exactamente! ¿Eh? ¡Tendría que investigarlas más! Pero, pero [...] me llega a decir que no tiene valor temporal, que esa construcción no tiene valor temporal y tiene, por tanto, valor causal, al menos al menos cuando el verbo, el infinitivo ¿eh? el infinitivo que la forma, cuando indica un estado o una propiedad [...] Por ejemplo, si yo digo eh, [...] “al ser rubio todo el mundo pensaba que era sueco” [...] ¿Vale? **O sea**, que si el verbo o el infinitivo indica un estado o una propiedad, el valor temporal no se produce [...] ¿Vale?

P12 Bueno, eh, ¡Fijaos, por ejemplo, eh, en 162)! [...] ¿Qué sigue? ¿Qué podemos poner aquí?

@s: [silencio]

Pr3: P13 [...] ¡Venga! ¿Qué pudo ocurrir “al haber apagado la luz”?

O2: ¡Se pegó un tortazo!

Pr3: P14 ¡Se pegó un tortazo! ¿Y qué valor tiene “al haber apagado la luz”? ¿Temporal?

@s: [silencio]

Pr3: P15 [...] ¿Qué significa? ¡Porque apagó la luz se pegó un tortazo! ¿No?

@s: [silencio]

Pr3: P16 Y si digo: ¿”al apagar la luz se pegó un tortazo”? [...]

O2: ¡Temporal!

Pr3: P17 ¿Temporal o causal?

A4: ¡Temporal!

Pr3: P18 ¡Temporal! Bueno ¡Moraleja! ¡Moraleja! “El infinitivo compuesto siempre, siempre lleva el valor causal” ¿Sabéis por qué? ¿Por qué? ¿Qué diferencia hay entre “salir” y “haber salido”? ¿Qué diferencia hay entre “apagar” y “haber apagado”?

@s: [silencio]

Pr3: P19 [...] “salir” es una acción” ¿y “haber salido”?

A4: ¡Acción!

Pr3: P20 ¡No! ¡Es un estado! ¿Eh? Es decir, el infinitivo compuesto siempre indica estado [...] Entonces, el infinitivo compuesto siempre equivale a un estado, lo cual indica ¡Perdón! lo cual eh eh quiere decir que [...] ¿Vale? [...] y tampoco se da con una negación [...] es decir, si tú coges una acción y le pones un “no” delante la conviertes en un estado [...] Entonces, “salir” es un estado es una acción, “no salir” es un estado. ¿Qué significa esto? Que si tú pones “al + no + infinitivo” eso siempre tiene valor causal [...] ¿veis? ¡Dime!

A5: ¿”Al salir no se aburríó”?

Pr3: P21 ¡No! ¡La negación tiene que ir con el infinitivo!

A5: ¡Vale!

Pr3: P22 ¿Vale? ¡Es el infinitivo el que hay que negar! ¿De acuerdo?

A5: ¡Vale!

Pr3: P23 **Resumo**, ¿un infinitivo puede tener valor temporal? ¡Sí! ¿De qué? ¿De anterioridad, de posterioridad o de simultaneidad? ¡De los tres! ¿Solo tiene valor, valor temporal? ¡No! ¡Puede tener valor causal! Ehhh ¿Cuándo tiene valor causal? ¡Al menos cuando el infinitivo indica estado o propiedad! ¡Al menos! ¿Eh? ¿Entendéis?

P24 **Bueno**, por ultimo un contraste comparativo; 164) [...] ¿Valor temporal o causal?

A6: ¡Temporal! ¿No?

Pr3: P25 ¡Temporal! [...] 165) [...] ¿Temporal o causal?

A7: ¡Causal!

Pr3: P26 ¡Causal! ¿Veis? ¿Por qué? **Pues** sencillamente porque en 164) [...] **Bueno**, vamos a decir que pueden ser los dos significados, **en todo caso** el valor temporal es posible ¿vale? [...] ¿Veis que en 165) el valor temporal es posible? Ehhh ¡Perdón! ¿En 164)? [...] ¡Al menos posible! [...] En cambio, en 165) es un estado [...] Por tanto, no puede tener valor causal. ¿De acuerdo?

@s: [silencio]

Pr3: P27 **Bueno**, ehhh esto con respecta a “al + infinitivo”. ¿Tenéis alguna duda? ¿Ha quedado más o menos claro? [...] ya os dije que no tiene gran dificultad de comprensión, es es simplemente [...] **Bueno**, ehhh, 166) [...] La otra construcción que vamos a ver es “tras + infinito” que, por cierto, es una construcción ¡Perdón! es una reconstrucción que se usa muy poco, pero precisamente aquí sí se usa. **Bueno**, “tras + infinitivo”: ehhh ¡El ejemplo es raro! pero es que el ejemplo está basado en un anuncio de hace unos años en el que [...] ¡Un anuncio de aceite, si no recuerdo mal! **Bien**, entonces de ahí viene este ejemplo ¡Este es un recuerdo casi de infancia! [...] Diréis ¡coño! pues [...]

@s: [risas]

Pr3: P28 [...] Esta construcción siempre es de ¿de qué? ¿Qué tipo de construcción temporal tenemos en [...]? ¿Anterioridad, simultaneidad o posterioridad?

A8: ¡Posterioridad!

Pr3: P29 ¡Posterioridad! ¡Esta siempre indica posterioridad! ¡No es posible construir “tras” con otro tipo de valor! **Bueno**, y ehhh aquí lo único que hay que destacar de esta partícula es que da lo mismo poner [...] el infinitivo simple o compuesto; da lo mismo decir [...] ¡Significan exactamente igual! Digamos que, en términos técnicos, digamos que aquí la diferencia entre el infinitivo simple y el compuesto se neutraliza, no hay ninguna diferencia ¿Vale? ¿Entendido? **Bueno**, pues con esto hemos terminado ehhh las construcciones de infinitivo con valor temporal. ¡Vamos con las de gerundio! [...]

P30 ¿Cuántos gerundios tiene el verbo español? Por ejemplo, “cantar” ¿cuántos tiene?

@s: [susurros]

Pr3: P31 [...] ¡Los hay que tienen uno o más de uno! ¿Uno o más de uno?

@s: [susurros]

Pr3: P32 ¿Cuántos gerundios tiene el verbo español? ¿Cuántos?

@s: [susurros]

Pr3: P33 ¡Más de uno y menos de ocho! ¿Cuántos? ¡Venga! ¡No seas tímido!

O3: ¡Dos! ¿No?

Pr3: P34 ¡Dos! ¡Claro! ¡Tiene dos! ¡”Cantando”! ¿Y el otro cuál es? ¡”Habiendo cantado”! ¡Claro! [...] ¿Y participios? ¿Hay participio compuesto?

@s: [susurros]

Pr3: P35 [...] A ver, “cantar” y “haber cantado”, “cantando” y “habiendo cantado”, “cantado” ¿Y “habido cantado”? ¿Eso existe?

@s: ¡Noo!

Pr3: P36 ¡”Habido cantado” no existe! Así que el participio es único, solo tiene una forma. Bueno, pero el gerundio tiene dos; [...] gerundio simple y gerundio compuesto ¡Muy bien! Bueno, pues empezamos con el compuesto [...] 167) [...] Vamos a ver, el gerundio compuesto, lo mismo que el simple, tiene un montón de valores, un montón de valores. Entonces, ¿ventajas del gerundio? ¡Que tiene un montón de valores! Y, por tanto, lo podemos usar para muchas cosas. ¿Inconvenientes del gerundio? ¡Que tiene un montón de valores! Y, por tanto, [...] ¿Veis? Eso es como cuando a mí en la mili me decían: ¿Ventajas del combate de noche? ¡Que no nos vea el enemigo! ¿Inconvenientes del combate de noche? ¡Qué no vemos al enemigo! Bueno, pues eso ¡Esto es igual! ¿Ventajas del gerundio? ¡Que tiene muchos valores! ¿Inconvenientes del gerundio? ¡Que tiene muchos valores! ¿Y por qué es una ventaja o un inconveniente? Porque al tener muchos valores lo puedes usar para todo [...] ¿Vale? Entonces, el gerundio, el gerundio es una forma verbal condenada en las redacciones infantiles y no tan infantiles, los maestros suelen condenar el gerundio ¿Por qué? Porque es impreciso, es impreciso ¿Eh? [...] De hecho, yo ya escribí un *Manual de Español para Extranjeros* que decía la siguiente regla: “usa el gerundio cuando no quede más remedio” ¡Porque es muy peligroso!

P37 Bueno, el caso es que el gerundio existe y [...] el gerundio compuesto tiene muchos valores; uno de ellos temporal. Generalmente mezclado con otros que no son temporales, generalmente mezclado,

pero vamos a ver cuál predomina. Con frecuencia predomina el temporal, también el causal ¿eh? también el causal, pero van juntos [...] y, cuando predomina el temporal, es siempre un temporal de anterioridad ¡Esto es una construcción temporal de anterioridad! De modo que 167) [...] eh, ¡perdón! ¿He dicho de anterioridad? ¡De posterioridad! ¿Eh? ¡De posterioridad! [...]

P38 Bien, eh, en cambio, en cambio, es simple por ejemplo “cantando”, cuando es temporal [...] pero cuando es temporal indica simplemente simultaneidad ¿Eh? ¡Indica simplemente simultaneidad! Por ejemplo, 169) [...] ¿Vale? Bueno, por tanto, gerundio compuesto valor de posterioridad, gerundio eh, gerundio eh simple valor de simultaneidad. Con una excepción, con una excepción; eh, el simple indica posterioridad cuando lleva “en” ¿Eh? ¡Cuando lleva “en”! Que, por cierto, es una construcción en desuso, claramente en desuso; se usa muy poquito en el español actual, por lo menos en España, la preposición “en” + gerundio. Por ejemplo, 168) [...] ¿Qué significa [...]? Que cuando [...] Por tanto, aquí es de posterioridad. ¿De acuerdo?

@s: [susurros]

Pr3: P39 ¡Por cierto, por cierto! ¿A qué obra española pertenecen estos versos *en acabando esta carta pagarán caros sus gritos*?

A9: ¡“Don Juan Tenorio”!

Pr3: P40 ¡Muy bien! ¡Es el principio de “Don Juan Tenorio”! ¿Eh? [...] ¿Vale? ¡Ya os he contado alguna vez mis barbaridades poéticas en la adolescencia! ¿O no? [...] ¡Mis poemas a Marisina! ¡Perdón, a Marisina no! [...] ¡A Marisa! ¡Se llamaba Marisa! ¡Es verdad! [...]

@s: [risas]

Pr3: P41 [...] Pero os lo he dicho ya ¿no? Aquello que decía eh, cuando yo eh, cuando todo el mundo estudia en la escuela por primera vez las estrofas, le entran ganas de escribir una [...] y dices: ¡A ver si soy yo capaz de escribir una décima real!

@s: [risas]

Pr3: P42 [...] Entonces, me salió me salieron unos versos que decían: “¡Qué bella eres Marisa! / Eres tan pura y hermosa / cual variante mariposa / que el domingo se va a misa”! [...]

@s: [risas]

Pr3: P43 [...] Bueno, ¿a qué viene esto? Pues viene a que [...] Bien, ¡perdón por el paréntesis, pero esto es demasiado aburrido!

@s: [risas]

Pr3: P44 Bien, eh hh así que, así que tenemos un gerundio compuesto que indica que forma construcciones temporales de posterioridad, tenemos un gerundio simple que indica simultaneidad habitualmente y tenemos un gerundio simple con “en” que indica también posterioridad.

P45 Bien, y luego hay un gerundio, hay un gerundio que es el de 170) [...] que es muy frecuente, es muy frecuente en la lengua periodística. Si os fijáis, esta construcción es de anterioridad porque la acción principal [...] Por eso, a este gerundio lo llaman las Gramáticas “gerundio de posterioridad” ¡Ojo! ¡No confundáis el “gerundio de posterioridad” con la construcción temporal de posterioridad! La construcción es de anterioridad, pero el gerundio, el gerundio es de posterioridad porque indica posterioridad. ¿Veis? ¡El nombre es confuso, pero yo no lo he puesto! Entonces, cuando encontréis en una Gramática la denominación “gerundio de posterioridad” indica que [...] Por ejemplo 170) ¿Vale? Bueno, pues que sepáis que el “gerundio de posterioridad” está condenado por las Autoridades Normativas, a las Autoridades Normativas no les gusta este gerundio. Lo podéis usar, si queréis, pero que sepáis que [...] ¡Así que tened cuidado con él! [...] ¿De acuerdo? Bueno...

A10: Entonces [...] ¿esta oración sería de anterioridad?

Pr3: P46 La construcción temporal es de anterioridad ¿Por qué? Porque el verbo principal es de [...] pero el gerundio, el gerundio se llama “de posterioridad” ¿Por qué? Porque el gerundio indica [...] ¿Entiendes?

A10: O sea...

Pr3: P47 [...] Vamos a ver: “la ministra de fomento llegó a Salamanca”, esa es anterior al inciso ¿no?

A10: ¡Sí!

Pr3: P48 ¡Sí! Por tanto, la construcción temporal es de anterioridad ¿no? Pero el gerundio indica acción posterior, por tanto, el gerundio es de posterioridad.

A10: ¡Ah, vale!

Pr3: P49 ¡Yo nunca le hubiera llamado así en este contexto porque es confuso, pero el nombre no se lo he puesto yo! [...] ¡Claro! Ya os he dicho que el gerundio es muy confuso [...] Entonces, cuando es de posterioridad el gerundio, no la construcción, las Gramáticas recomiendan no usarlo [...] ¿Vale?

P50 Bueno, pero aparece muchísimo en los periódicos ¿Eh? es una, precisamente porque es una construcción cómoda, una construcción rápida ¡Los periodistas lo usan muchísimo! ¿De acuerdo? Bien, eh hh con esto hemos terminado el gerundio con valor temporal y vamos a eh hh pasar al participio.

P51 Hay construcciones de participio con valor temporal, también causal ¿Eh? también causal, pero pueden tener también valor temporal; que es la llamada “construcción absoluta” por ejemplo: “Acabado el concierto, la gente se fue a su casa”. Eso es lo que se llama “construcción absoluta”. Entonces, una “construcción absoluta” es una construcción de participio + sujeto [...] ¿Veis? “Acabado el concierto”, participio + sujeto, esa construcción se llama “absoluta” y suele ir colocada en un extremo de la oración, separada por una coma en la lengua escrita, y una pausa [...] en la lengua oral ¿Vale? Eso se llama “construcción absoluta” [...] Bien, eso puede tener valor temporal, entre otros ¿Eh? ¡Entre otros, también valor causal! Bien, cuando tiene valor temporal, cuando tiene valor temporal siempre es de ¿de qué? ¿De anterioridad, de posterioridad o de simultaneidad? ¿De qué?

O4: ¡De posterioridad!

Pr3: P52 ¡De posterioridad! Es decir, que [...] ¡Siempre forma construcciones de posterioridad! ¡Muy bien! Y, además, puede ir acompañada de partículas como 172) [...] ¿Vale? Bueno, con esto hemos terminado las construcciones de infinitivo, gerundio y participio con valor temporal. ¡Vamos con las de gerundio y participio de valor modal! ¡Insisto! ¿Eh? ¡Yo sé que esto es tremendamente aburrido, pero yo tengo que explicarlo!

P53 Ehhh gerundio con valor modal; es decir, oraciones de gerundio que indican [...] ¡Aquí las tenéis [en la fotocopia]! Ehhh ¡Aquí la tenéis! Aparecen siempre con gerundio simple, aparecen siempre con gerundio simple, como veis ahí [en la fotocopia], y pueden tener diversas funciones. ¡Vamos a ver algunas, vamos a ver algunas! 173) [...] ¿Qué función desempeña “repitiendo en la tele su típico discurso”? ¿Qué función desempeña esto que está subrayado aquí [en la fotocopia]?

@s: [silencio]

Pr3: P54 ¡Es una oración modal de participio! ¡Perdón! ¡De gerundio! Pero ¿qué función desempeña?

@s: [silencio]

Pr3: P55 A ver, vamos a analizarla: ¿sujeto? [...] ¿Núcleo del predicado? [...] ¿Qué tipo de prueba es esta? ¿Qué tipo de prueba es “estaba”?

O5: ¡Verbo copulativo!

Pr3: P56 Después de un verbo copulativo ¿qué viene?

O5: ¡Atributo!

P3: P57 ¡Atributo! Entonces ¿qué es “repitiendo en la tele su típico discurso”?

O5: ¡Atributo!

Pr3: P58 ¡Un atributo! Ehhh ¡Me imagino que la inseguridad que tenéis es por si se puede analizar de otra manera! Efectivamente, se puede analizar de otra manera, también se puede hacer así: [...] ¡También se puede hacer así! ¿Eh? Pero se puede considerar que [...] y si consideramos que esto es así, la oración de atributo es ¡Perdón! la oración de gerundio es atributo ¿vale? Entonces, ¿puede haber oraciones de gerundio que son atributos? Si consideramos esto como una “no perífrasis”, sí. [...] ¿Vale? O sea, por ejemplo, Alarcos no analizaría esta oración como una perífrasis [...] ¿Vale? [...] Otra forma posible de gerundio; 174) [...] ¿Función de eso?

O5: ¡Predicativo!

Pr3: P59 ¡Predicativo! [...] ¡Fijaos! La diferencia entre [...] Bien, ehhh, otra forma de decirlo, de decir lo mismo es que un PVO se diferencia de un atributo [...]

P60 175) [...] Bueno, esta oración es ambigua, me he dado cuenta ayer al preparar la clase. Entonces, para que no haya problemas la voy a cambiar por esta otra: “Esta situación se soluciona mandando a su casa a los corruptos” [...] ¿Qué función tiene “mandando a su casa a los corruptos”?

A11: ¡Complemento circunstancial!

Pr3: P61 ¡Complemento circunstancial de modo! Que, por cierto, es integrado porque [...] Es, por tanto, un complemento circunstancial de modo integral [...] Y, por último, 176) [...] es una oración de gerundio modal, pero que forma un complemento periférico ¿Eh? [...] Ehhh, no se puede preguntar por él [...] no se puede aplicar la construcción hendida; por tanto, es una subordinada de gerundio del tipo modal periférico ¿Vale?

P62 Así que, ¿qué funciones desempeña un gerundio modal, una oración de gerundio modal? ¡Pues varias! Por ejemplo, atributo, predicativo, complemento circunstancial integrado y complemento circunstancial periférico ¿Sí? ¡Bien!

P63 Y, por último, oraciones modales de participio; ¡pues pasa lo mismo, pasa lo mismo! Indican modo y pueden desempeñar varias funciones, por ejemplo 177) [...] ¿Funciones? [...] ¿Función de “sacado de una novela de Capote”?

O6: ¡Atributo!

Pr3: P64 ¡Atributo! ¡Atributo! El verbo “parecer” es copulativo, “lo parece”. 178) [...] ¿Qué función desempeña “odiado por todo el mundo”? [...]

O6: ¡Predicativo!

Pr3: P65 ¡Predicativo! ¡Complemento predicativo! [...] 179) [...] y 180) [...] ¿qué función desempeña “totalmente dedicada a mi trabajo”? [...]

O6: ¡Complemento de persona!

Pr3: P66 ¡Complemento de persona! **O sea** ¡complemento del nombre! [...] **Bien**, ehhh ahí veis oraciones modales de participio; una con función de atributo, otra con función de predicativo [...] **¿Vale? Bueno**, esto es una pequeña muestra de lo que pueden hacer los gerundios y los participios [...] y con esto hemos terminado el tema, y pasamos a otra **cosa** ¡Todavía nos quedan 3 minutos! ¡Podemos empezar! [...] ¡Voy a repartir material! Por tanto, podéis mirar el móvil. **[Pausa larga]**

P67 **Bueno**, **introduzco el tema y lo dejamos**. Vamos a ver, el tema que viene ahora se llama “las oraciones causales y finales” junto a “las consecutivas ponderativas”. Las “consecutivas ponderativas” no voy a poder explicarlas, pero más o menos algo habéis visto ya sobre ellas [...] Así que, voy a intentar explicar las oraciones causales y finales ¡Las causales espero terminarlas, las finales no lo sé! Si no las termino, os las daré ehhh os las daré redactadas, y lo mismo haré con [...] pero, pero no las preguntaré ¡Qué no las termine! ¡Qué no las termine!

@s: **[risas]**

Pr3: P68 ¡Yo voy a intentar terminar las causales por lo menos! [...] **Entonces**, terminamos la clase simplemente con que me digáis (y por tanto, esforzaos, porque si me decís esto que os pido terminamos la clase) que me digáis una oración causal en español.

A11: ¡“Cómo hace sol, quiero ir a la playa”!

Pr3: P69 ¡“Cómo hace sol, quiero ir a la playa”! **Bueno**, **pues** hay que recordarla para mañana para continuar con ella ¡Me la recordáis mañana! **¿Vale? Bueno**, **pues** mañana seguimos.

Clase teórica Profesor 4

Pr4: P1 Bien ¡Buenas tardes a todos y todas! Les recuerdo que el día 14 algunos de ustedes o algunas de ustedes tienen una cita conmigo a las 4 de la tarde en esta misma aula. Ehhh recuerden que si alguien todavía no ha tenido tiempo para para firmar la hojita correspondiente, lo tiene ehhh al final de esta clase. Ehhh saben ustedes que uno puede firmar y no presentarse, pero lo que no puede hacer es no firmar y presentarse ¿De acuerdo?

@s: [susurros]

Pr4: P2 ¡Muy bien! Lo que entra en el examen va a ser lo que veamos en la clase de hoy; cuando yo diga se acabó, se acabó; se acabó la materia de examen, no las clases que seguirán teniendo su ritmo normal esta semana y la próxima ¿De acuerdo?

@s: [susurros]

Pr4: P3 ¡Muy bien! Bueno, pues hemos estado hablando de la “estandarización”, hemos estado hablando de los “procesos de creación de un estándar” (si no me equivoco, espero que sea así), de cómo se selecciona una variedad dentro de otras muchas, una variedad geográfica, no en cualquiera de sus manifestaciones, sino en sus manifestaciones más cultas y en situaciones más bien formales. Cómo, después, esa variedad que codifica a base de gramáticas, a base de libros de estilo, a base de diccionarios, de ortografías. Hemos visto, además, cómo ese ehhh producto obtenido por la codificación se incrementa de forma tal que cubra la mayor parte de las necesidades “altas” (entre comillas) de una sociedad, medios de comunicación, enseñanza, política, vida pública, etc. Y, por fin, hay una última etapa de actualización, una última etapa en la que ehhh las gramáticas, los diccionarios se renuevan; es una etapa, una etapa no cortada sino evolutiva, es decir, gradual.

P4 ¡Muy bien! Pues de acuerdo con ehhh el número de estándar que produce una lengua, hay que distinguir ehhh dos tipos de lenguas; las lenguas monocéntricas y las lenguas pluricéntricas. Vamos a ver qué son, cómo conceptualizamos esas lenguas [Se produce un ruido en el ordenador] Bueno, ¡Brinda por nosotros! Esas lenguas monocéntricas, esas lenguas pluricéntricas.

P5 Vamos a ver: las lenguas monocéntricas son típicamente, y al decir “típicamente” quiero decir que lo son casi todas, lenguas en las que una variedad estándar normalmente creada de acuerdo con la manera de hablar y, sobre todo, de escribir [...] de la que hemos llamado “patria original” [...] que sirve como modelo para [...]. Las lenguas ehhh monocéntricas son lenguas que poseen, por tanto, un solo estándar. El español lo ha poseído durante mucho tiempo y, como ya les dije, incluso grandes gramáticos americanos del s. XIX repugnaron [...] es decir, seguir el modelo [...] Lenguas monocéntricas típicas ehhh son lenguas como el francés.

P6 Ustedes se pueden ehhh quizá extrañar de que una lengua muy repartida por el mundo y, especialmente, en **dos continentes**: en América del norte [...] y el francés ehhh el francés europeo, no tengan dos modelos de buen uso de la lengua **¡Pues no lo tienen!** Diversos investigadores de una forma casi coincidente en todo [...] avisan que en el francés todavía existe una norma de *le bon usage* [...]

P7 Junto a las lenguas pluricéntricas **¡Perdón, perdón!** monocéntricas, tenemos **otro tipo de lenguas** llamadas “pluricéntricas”. Su nombre ya indica de qué va el **asunto**, su nombre indica que ehhh en esas lenguas hay varios centros de expansión de una norma de buen uso. Hablamos de una “lengua pluricéntrica” cuando en esa lengua hay dos o más variedades estándar, **es decir**, dos modelos de buen uso de la lengua, que se asocian naturalmente al habla culta de una zona, habla culta en situaciones formales de una ehhh de una zona.

P8 Estas variedades, estos estándares pueden tener diferente peso, diferente carácter dominante; las hay absolutamente dominantes y **las otras** simplemente son medianamente dominantes. En todo caso, en todo caso hay dos modelos de buen uso de la lengua [...] en las lenguas pluricéntricas.

P9 **¿Les parece a ustedes que es un buen ejemplo de lengua pluricéntrica el inglés?** Parece evidente. **¡Miren!** El inglés de la Gran Bretaña es bastante diferente del inglés de EEUU o del sur de Canadá [...] **Y hay dos modelos de buen uso, no piensen ustedes que [...]** **Hay más de un modelo de buen uso, por lo menos estos dos**, como más sobresalientes: el modelo estadounidense y el modelo británico y, por tanto, hay más de un centro de expansión.

P10 Las variedades estándar, **entonces**, ehhh oponen lenguas monocéntricas a pluricéntricas y lo oponen ehhh sabiendo hacer las **cosas**. Son lenguas monocéntricas típicas, **como ejemplos les valdrán**, el catalán, el euskera, el italiano, el ruso, el griego moderno, el francés, el árabe y el chino. **Todas ellas disponen de un estándar fuerte, tremendamente fuerte** que sirve como modelo no solo para el buen uso de la lengua, sino también para la expansión de esa lengua en los terrenos educativo, político, vida pública, ciencia, etc.

P11 Piensen ustedes en el catalán; saben bien que aunque hay mucha variación en catalán o una variación medianamente significativa, **el catalán ehhh el catalán central, el catalán de Barcelona** (vamos a decirlo así) es el modelo de buen uso en ehhh actividades tan importantes para este **asunto** como son la enseñanza, los medios de comunicación, los medios de comunicación política, etc. [...] El euskera tiene ehhh un un estándar fuerte, que ustedes saben que se llama [...] El italiano, una lengua con una tremenda variación interna, saben ustedes que [...] Un solo un solo modelo de lengua, por tanto, ehhh lengua monocéntrica. Lo mismo pasa con el ruso, con el griego moderno, con el francés, que ya les he mencionado. El árabe tiene [...] aunque, **al parecer** empiezan a surgir modelos de buen uso del... de buen uso del árabe en algunas zonas dialectales, **por ejemplo, al parecer**, el ehhh el árabe de Egipto [...] Deben ustedes saber que [...] Es una manera de penetrar tremendamente [...]

P12 ¡Muy bien! ¿Y las lenguas pluricéntricas? ¿Qué lenguas pluricéntricas podemos poner como ejemplos? Pues ¡Hombre! ¡Miren! Hemos citado ya el inglés, eh, el portugués también lo es. Hay un portugués modélico de Portugal y hay un portugués modélico de Brasil que, por lo menos, eh, por lo menos apuntan a la existencia de dos estándares, dos modelos de buen uso ¡Del inglés ya hemos hablado! El español es una lengua pluricéntrica. El español lo es desde hace poco tiempo porque, para que una lengua sea pluricéntrica o no, debe contar con las actitudes y creencias de los hablantes. Hoy por hoy hablantes castellanos, es decir, de Castilla, de Andalucía, del Río de la Plata, de los Andes, de la zona del Caribe, sabemos que existe una forma modélica de hablar en cada una de esas zonas y, además, son centros de expansión [...] ¡Lo veremos inmediatamente!

P13 El español es una lengua pluricéntrica eh, una lengua que tiene, además, como las lenguas monocéntricas, tiene eh, uno o varios focos de expansión de su norma. Ya hemos hablado, por ejemplo ¿Recuerdan el caso del “sheísmo”? ¿Recuerdan ustedes que eso fuera una innovación producida en la ciudad de Buenos Aires? El “sheísmo” no se quedó en Buenos Aires, el “sheísmo” se expandió por toda Argentina, eh, se metió en tierras uruguayas, incluso en zonas de Paraguay ¡Miren! Hay focos de expansión de los modelos de buen uso, y cuando hay focos de expansión, estamos ante una lengua, cuando hay varios focos de expansión, estamos ante una lengua pluricéntrica [...]

P14 ¡Muy bien! En esto estamos y estamos terminando. Estamos terminando simplemente con alguna reflexión. Bueno, les he dicho que para el español eh, el español de Europa hay evidentemente un centro de expansión fuertísimo, yo he dicho que estaba en Castilla y León y Madrid, si quieren ustedes borrar la primera parte ¡Bórrenla! porque Castilla y León cada vez tiene menos importancia desde el punto de vista económico, social. ¡Esto está lleno de personas mayores y de algunos estudiantes!

@s: [risas]

Pr4: P15 Eh, bien, es una tierra eh, una tierra en declive por el mundo. Es Madrid el foco de expansión ¿Eh? ¿Hay un foco de expansión en el andaluz occidental, en Sevilla? Pues puede que lo haya pero, desde luego, es muy flojo ¿Eh? ¡Muy suave! No es una variedad dominante, es una variedad que está en la media de la escala, que está entre la dominancia y la no dominancia. ¿Qué pasa con el modelo canario? Pues, el modelo canario parece estar bien asentado; tiene un problema y es que no se expande, es decir, el modelo de buen habla del canario no va fuera de las canarias ¿Eh? ¡Fuera de las canarias! Sin embargo, el modelo de buen habla de Madrid va fuera de Madrid; muchos de ustedes y muchos de nosotros (porque hay que meterse en el saco) eh, más o menos llevamos en nuestra práctica una banda de actuación madrileña.

P16 ¿Qué pasa con eh, la América que habla español? ¿Hay varios focos o hay un solo foco de expansión de su modelo de buen uso? Pues ¡Miren ustedes! Este es un problema que llevan los

mejores estudiosos del pluricentrismo [...] ¡Fíjense ustedes! Solo tres ¿Eh? México [...] Buenos Aires [...] y el español de los países andinos [...] Richard Leader se plantea si también el español de Chile y el español del Caribe [...] Él no se atreve a darlos, y es normal que no se atreva porque normalmente, normalmente los estudiosos no creen que [...] Por tanto, tres focos de expansión: México, Buenos Aires y el español de los Andes.

P17 ¡Muy bien! Dos observaciones que tienen que ver con el pluricentrismo, con el monocentrismo, con la variación y con el estándar. Vamos a ver si ustedes lo entienden a la primera porque es un poquito trabalenguas; vamos a ver, primer ehhh primer episodio del trabalenguas: Tengan ustedes en cuenta que ehhh solo haya una variedad del estándar en una lengua no significa que no exista variación en ella. Es importante ¿Eh? ¡Insisto en esto! ¿Eh? ¡Que solo haya una variedad estándar en una lengua no significa que no haya variación interna en esa lengua! ¿Ponemos el caso del italiano? Pues ¡miren ustedes! Lo acabamos de ver [...] ¿Significa el hecho de que el italiano solo tenga solo tenga un estándar que no tiene variación interna? Saben ustedes, primero, que es imposible que una lengua no tenga variación interna ¡Eso imposible! ¡Toda variedad tiene variación interna! ¡No hay dialectos homogéneos! ¡No hay lenguas homogéneas! Pero lo más importante es eso ¡Fíjense ustedes! [...]

P18 Segundo, ehhh es el contrario ¿Eh?: que haya variación interna en una lengua no implica necesariamente que esa lengua sea pluricéntrica. ¡Voy a repetirlo! ¿Eh? Es la parte contraria de lo hemos visto en el primer párrafo ¿Eh?: que haya variación en una lengua no implica en absoluto que esa lengua sea una lengua pluricéntrica. Vuelvo al caso del italiano ¡Miren! El italiano tiene una variación interna tremenda ¿significa eso que es una lengua pluricéntrica? ¡Ni hablar! ¿Qué pasa con el francés? El francés es una lengua que [...] ¡Variación interna hay! ¿Eso significa que es una lengua pluricéntrica? ¡No! Porque ¡miren ustedes! para que exista una lengua pluricéntrica tenemos que contar con la actitud de los propios hablantes [...] ¿Lo entienden bien esto?

@s: [silencio]

Pr4: P19 El pluricentrismo y la variación evidentemente son conceptos ligados pero no idénticos, puede haber pluricentrismo con poca variación ¿Eh? puede haber ehhh monocentrismo con mucha variación; la variación no implica, ni mucho menos, el pluricentrismo.

Pr4: P20 Ehhh vamos a terminar esta unidad ehhh con unas observaciones a cerca de [...] ¡Esto es una novedad! Es una visión pluricentrista de la lengua española a la que llamamos política “panhispanista”. La Real Academia desde hace tiempo publica sus materiales con esta perspectiva “panhispánica” [...] ¡Esta es materia de examen! ¿Eh? ¡Esta es materia de examen! Simplemente tienen ustedes que explicar bien [...] lo que ustedes ven en la diapositiva: Primero, el español, ya lo hemos visto, es una lengua pluricéntrica, es decir, tiene varios focos, tiene varios estándares más o

menos dominantes. La lengua española, teniendo en cuenta que la lengua española es pluricéntrica, la lengua española no es patrimonio de los españoles, no es nuestra ¡Lo fue! ¡Lo fue evidentemente en el siglo X, XI, XII! ¡Ahora no es nuestra! De hecho, somos una minoría relativa, tremendamente relativa, tremendamente relativa en el mundo que habla español. Segundo punto, de esto ya hemos hablado; Ha habido una costumbre maldita durante mucho tiempo de [...] Ustedes saben que hay dos razones para evitar esta simplificación; primero, no existe un español de España [...] ¡Eso lo primero! Y segundo, y no menos importante, ehhh el español de España, perdón, el español de América [...] Les pongo un ejemplo a ustedes: todos los españoles de América son seseantes, ese es un rasgo que los une, pero es que en España también hay comunidades seseantes ¿Se dan cuenta?

@s: ¡Sí!

Pr4: P21 [...] Bueno, este es un propósito político; durante mucho tiempo la RAE ha sido la madre y directora del colegio ¡Ejem! Lo que decía ella iba a misa, y si no iba a misa se quedaba por lo menos en los bancos o en la sacristía. Ehhh, bien, ehhh ¡Las cosas han cambiado! ¿Eh? [...]

P22 Recuerden ustedes el punto nº 4; lo vimos con [...] ¿Recuerdan ustedes que la pronunciación de la -r final definía dos mundos en el inglés? La pronunciación ehhh la pronunciación explícita de [...] Bueno, pues ¡miren ustedes! esto mismo pasa en el ámbito del español y les pongo solo un ejemplo ¿Eh?: Fenómenos que [...] ¿Recuerdan ustedes el caso de [...]? ¿Sí?

@s: ¡Sí!

Pr4: P23 Bien, son fenómenos que [...] y, sin embargo, son tolerados [...] y, especialmente, en Castilla. Y, por fin, ¡miren ustedes! A la hora de emitir juicios de valor sobre [...] a la hora de emitir juicios de valor para [...] se tiene en cuenta lo que se dice en el apartado nº5 [...] Les pongo a ustedes un ejemplo [...]: ¡Miren! En todas las zonas en que se habla español decir “me se olvidó” está desprestigiado ¡En todas las zonas! Por tanto, desde el punto de vista del español global, esa es una forma de construcción no recomendable [...] Si ustedes quieren más información, hay un libro excelente que trata sobre estas cosas, es el que inició Julio Borrego, titulado *Cocodrilos en el diccionario*.

Pr4: P24 ¡Muy bien! Pues lo único que nos queda para terminar esta unidad es darles a ustedes una alegría: ¡Aquí se terminó la materia de examen! ¡Lo que vamos a ver a continuación ya no es materia de examen! [Proyecta lista bibliográfica] Y, después, les voy a dar una lista de bibliografía sobre estos temas; son especialmente valiosos, desde mi punto de vista, los trabajos de [...] pero el mejor, sin duda, es el de Pascual Rodríguez y Prieto de los Mozos.

@s: [risas]

Pr4: P25 [...] ¡Y ya se acabó esta unidad! ¡Ya sabe! ¿Eh? ¡Está colgada [en la plataforma]! [...]

@s: [susurros]

Pr4: P26 [...] Bueno ¡No se emocionen tanto con el hecho de que esto haya acabado, porque no ha acabado! ¡Les tengo todavía **sentaditos!** **Vamos a** hablar lo que podamos de sintaxis, que va a ser poco, en esta semana y la próxima. **Vamos a** hablar en esta unidad, que corresponde a la nº16 del **programa**, sobre ehhh el “concepto de sintaxis”, sobre el “concepto de oración” y también sobre un concepto cercano al de oración pero distinto, como ustedes verán, que es el “concepto de enunciado” ¡Vamos con ello!

P27 **Primero**, la bibliografía básica. Si ustedes no han comprado ya o no se han hecho con una versión, no del todo legal, de la Gramática de la Real Academia ¡Háganlo, porque su carrera va a depender de ello! Van a ver gramática a “**mogollón**”, como dicen ustedes, “**mazo** de gramática”.

@s: [risas]

Pr4: P28 Van a ver ustedes **mucho** gramática y el punto de referencia obligado lo tienen ustedes señalado en amarillo y en azul: me refiero a la publicación de la Real Academia Española que ustedes ven **allí** [**en la diapositiva**] [...] Y, **por fin**, tienen ustedes en 2011 una Nueva Gramática del Español en ehhh en versión básica, esa es demasiado básica para ustedes que ya **saben más que *el Lepe de pijo de su hijo*** ¿Eh? [...]

@s: [risas]

Pr4: P29 Bueno, les recomiendo a ustedes cualquiera de los títulos que están viendo **ahí** [**en la diapositiva**] pero, de verdad, háganse con una Gramática, con una Nueva Gramática de la Real Academia, yo les recomiendo la del 2010, ehhh cuanto antes [...] Los demás ehhh títulos citados, son títulos todos de gran interés.

P30 Bueno, primero **¿qué es la “gramática?”** **¿Qué es la “gramática?”** Bueno, pues saben ustedes que la “gramática”, palabra que viene del griego “**el arte de las letras, el arte de las letras**”, se define por qué estudia, por su objeto de estudio. **¿Qué estudia la “gramática?”** Estudia en dos parcelas que no están totalmente desunidas, sí están vinculadas, pero [...]. La “gramática” ehhh estudia **dos aspectos fundamentales**: cómo se estructuran las palabras; esto lo estudia una de las disciplinas que [...] que es la “morfología”. Y, **en segundo lugar**, estudia la forma en que las palabras se combinan entre sí [...] **Fíjense ustedes** que la “sintaxis” [...], la “sintaxis” se ocupa de las formas en que las palabras se enlazan **¿Para qué?** Para formar unidades superiores a las palabras, unidades que ustedes conocen. **Primer** tipo de unidades, las más amplias posibles en la “sintaxis” estudia cómo se enlazan las palabras para formar “oraciones”. Pero ustedes ya saben que además de “oraciones”, hay otras unidades superiores a las “palabras” [...] Saben ustedes que [...], **por ejemplo** “El hijo de la vecina” [...], y también saben que hay “categorías intermedias” **¿Las recuerdan ustedes [...]?** ¿Sí? [...]

P31 Entonces, fíjense ustedes, eh, vamos a retomar la definición de “sintaxis”; La “sintaxis” es la disciplina gramatical que estudia cómo enlazan entre sí las palabras para construir conjuntos del tipo de “el hijo de la vecina es muy listo”, oraciones; del tipo de “el hijo de la vecina”, sintagmas [...] o del tipo de las categorías intermedias “hijo de la vecina”. Ustedes recuerdan bien el concepto de esto, y lo recuerdan bien eh, en representaciones, en diagramas arbóreos que ustedes han disfrutado en esta clase ¡Vamos con ello! [...] “La vecina” es un SN ¿vale? Ahí [en la diapositiva] lo tienen ustedes, es un SN, pero es un SN que forma parte de un SN más amplio, y el sintagma más amplio es un SP y, a su vez, ese SP “de la vecina” forma parte de una construcción más amplia que es “el hijo de la vecina” ¿Vale? Esta misma representación, pero con un poquito más de transparencia organizativa, es la que ven ustedes en este diagrama [...] ¡Esto no lo analizo! ¡No lo hagan ustedes en el examen! Esto es solamente cuando una diapositiva se queda corta, no cuando un folio se queda corto ¡El folio nunca se queda corto! ¡Ejem!

@s: [risas]

Pr4: P32 [...] Les recuerdo que la “sintaxis” estudia cómo formamos “sintagmas” [...] Ahí [en la diapositiva] tienen ustedes un sintagma [...] Ahí tienen ustedes otro [...] Ahí tienen ustedes otro [...] ¿Recuerdan esto?

@s: [silencio]

Pr4: P33 Bueno, pues vamos a ver, ¿cuál es el “límite de estudio”, perdón, como “objeto de estudio de la morfología”? ¡Lo hemos visto! ¿Eh? La “morfología”, dicen Bosque y G. Rexach, dos de los mejores gramáticos de la actualidad, *la morfología tiene como unidad mínima de análisis el morfema* (eso les suena ¿verdad?) *y como unidad máxima la palabra. Dicho de otra forma, ¿de qué se ocupa la “morfología”?* Se ocupa de ver cómo se enlazan, cómo se vinculan entre sí los morfemas para formar palabras ¡Ustedes ya lo saben hacer! [...] ¡Muy bien! [...] “Mayor” era un caso en que teníamos problemas ¿recuerdan ustedes para qué?

@s: [silencio]

Pr4: P34 Para encontrar los segmentos que corresponden a las informaciones que tiene esa palabra. Ustedes saben que eso es imposible en el caso de los procedimientos fusivos ¿Lo recuerdan? ¡Eso les va a caer en el examen! ¿Eh? ¡Recuérdenlo! ¿Eh? [...] Hay lenguas que abundan en procedimientos fusivos, como por ejemplo el español, en una palabra como “mayor”; “mayor” contiene dos informaciones, por tanto, dos morfemas: primer morfema, “grande”, segundo morfema “comparativo” ¿Lo recuerdan ustedes? El problema de “mayor” es que no se pueden encontrar los segmentos que corresponden a [...] Es que no se puede encontrar, porque en los procedimientos fusivos se produce una malgama, una malgama de morfemas.

P35 El “límite para la morfología” también tiene que ver, **fíjense ustedes**, [...] con el concepto de “palabra”. ¡Atención a esto aunque no vaya a entrar el examen! Lo veremos también en 3º, cuando nos volvamos a reunir. Saben ustedes, hay un problema con algunas palabras, y el problema es que algunas palabras son “poco” palabras, son “palabrejas”, si ustedes me permiten ehhh la metáfora. Son elementos como los pronombres átonos del español, **miren ustedes**, casos como: “dámelo, me lo dio, voy a comérmelo, me lo voy a comer” ¿Qué es lo que pasa con esos elementos? Son elementos de poca consistencia fónica, en el sentido de que tienen necesariamente que apoyarse en una palabra, a la que vamos a llamar “anfitrión”, o simplemente “anfitrión”, para ehhh para mantener un acento en la oración ¡Vamos a ver si ustedes lo ven! [...]

P36 Esos pronombres átonos del español son palabras pues reciben el nombre de “clíticos”. Los “clíticos” son palabras que, desde el punto de vista prosódico y desde el punto de vista sintáctico, tienen poca autonomía. ¿Qué hacemos con ellos? ¿Pensamos que “dámelo” es una sola palabra frente a “me lo da” que son tres palabras? Hemos dicho que el “límite de la morfología” es la palabra y [...] Los “clíticos” son elementos, elementos de carácter átono en la curva prosódica del enunciado, no tienen autonomía prosódica, necesitan apoyarse gramaticalmente y también prosódicamente en un elemento “anfitrión”. Y, además, son elementos que tiene poca autonomía [...] Yo puedo decir: “Se lo dijo ayer por la tarde”, y también puedo decir: “Ayer por la tarde se lo dijo” [...] ¡No es posible desprender estos dos elementos de “dijo”! En el ejemplo, **fíjense ustedes**, se ve como no se puede introducir ningún material entre los pronombres átonos y el elemento “anfitrión” [...] Meter un elemento como “no” entre “se” y “lo” no es imposible, lo que indica que van unidos, unidos de una forma, de una forma fuerte.

P37 ¡Más interesante! ¿Es “morfología o sintaxis” lo que van a ver ustedes aquí? [...] Saben ustedes que hay compuestos que forman una sola palabra en la escritura, son compuestos del tipo: “sacacorchos”, “sobretudo” ¡Atención [...]! Bueno, en todo caso palabras como: “sobretudo” (en el sentido que les he dado), “picapleitos”, “agridulce”, “correvidile”, “vaivén”, “pelirrojo”, “sabelotodo”, “sinsabor” o “perroflauta” ¡Ejem! Son palabras, palabras desde el punto de vista ortográfico pero, **fíjense ustedes**, hay otras unidades que [...] Les llamamos “compuestos sintagmáticos” y vean ustedes ahí [en la diapositiva] de qué tipo son: “casa-cuartel” [...], “coche-cama” [...], “contrato-basura” [...] ¿Saben ustedes qué es un “contrato-basura”? ¡Si no lo saben, mejor, y espero que no lo sepan durante mucho tiempo! ¡Ejem!

P38 [...] Observen una cosa con estos compuestos ehhh de dos palabras [...] ¿Cómo hacemos el plural de cualquiera de estas, de estas unidades? ¿Hay varias “casas-cuartel o casas-cuarteles” en Salamanca?

@s: ¡Casas-cuartel!

Pr4: P39 ¡Yo diría siempre que hay varias casas-cuartel en Salamanca! [...] ¡Si están ustedes en desacuerdo, díganmelo! ¿Eh? [...] ¿Lo entienden bien? ¿Se dan cuenta de que no permite el doble plural? [...] ¿Lo entienden bien? ¿Sí? Son combinaciones anómalas, en el sentido de que no hacen lo que es normal [...] Yo digo: “niños-buenos” ¡Este no es el caso! El último ejemplo [...]

P40 Más interesantes, desde el punto de vista aunque sea folclórico, son expresiones que también se escriben en varias palabras y que no forman del todo unidades léxicas, sino que forman lo que llaman “locuciones”. Vamos a ver, son “locuciones nominales” expresiones como: “mesa redonda” [...] Si ustedes lo quieren ehhh ver en otro ejemplo quizá más transparente todavía. Vamos con él: “media naranja”, no me refiero a medio cítrico ¿Eh? partido para hacer un zumo [...] Si Pepe dice de Pepita “es que Pepita es mi media naranja” ¡Ustedes saben qué significa! ¿Eh? [...] ¿Se dan cuenta ustedes de que ese significado no se puede deducir del significado de “media” y de “naranja”? ¡No! Simplemente, como metáfora, se ha utilizado [...] Lo mismo con “cabeza de chorlito” [...] Lo mismo con “mosquita muerta” [...] Lo mismo con “tren de vida” [...]

P41 Muy bien! Esto tiene que ver con un concepto importante en sintaxis que es el ehhh el concepto que veremos de “composicionalidad” ¡Vamos a verlo! ¿Sí?

A1: ¿Las “perífrasis verbales” estarían dentro de este grupo?

Pr4: P42 ¡Son elementos más bien gramaticales que elementos léxicos! En fin, se podría decir, pero no en todos los casos ¿Eh? Yo creo que en muchos casos el significado es deducible [...] por ejemplo, “deber” + infinitivo [...] Si yo digo: “Debes estudiar más” ¡Eso es un deber! ¡Yo no lo incluiría! ¿Eh?

P43 Bueno, vamos a ver ¿qué diferencia esos dos enunciados que ustedes ven ahí [en la diapositiva]? [...] Miren ustedes, el significado de cada uno de esos enunciados está en función de las palabras que lo constituyen. Evidentemente, el significado de la primera frase: “El director saludó a su ayudante” tiene que ver con [...] pero observen que el significado de un enunciado no depende solamente, solamente de las palabras que lo constituyen, también depende de la estructura en que se encajen esas palabras. Y así, por ejemplo, no es lo mismo decir: “el director saludó a su ayudante” que “el ayudante saludó a su director”. ¿Lo entienden bien esto?

@s: [silencio]

Pr4: P44 ¿De qué depende el significado de una oración? Evidentemente de dos factores: de las palabras que ehhh lo componen y, en segundo lugar, de la estructura en que se encajan esas palabras para formar [...] ¿Lo entienden bien esto? Las palabras son las mismas en “el director saludó a su ayudante” y “el ayudante saludó a su director”, pero el significado no es el mismo porque se encajan de forma diferente en los papeles semánticos.

P45 Esto es lo que Frege, el filósofo, denominó “principio de composicionalidad” y del que les voy a hablar con un par de ejemplos. Recuerden ¡lo hemos visto ya! ¿Eh? ¿El significado de un enunciado de qué depende? Dependen de las palabras que integren ese enunciado, pero también dependen de la estructura en que esas palabras se encajen [...] Y ustedes lo van a comprender si recuerdan un pequeño chiste, con el que les voy a dejar, de una lengua llamada “fromlostiano” ¿La conocen ustedes?

@s: ¡No!

Pr4: P46 Es una lengua que [...] que traduce literalmente a otra lengua, en este caso es el inglés, expresiones que no tienen un sentido composicional, sino que tiene un significado global ¿Ustedes conocen esto? Ahí [en la diapositiva] está el libro que publicaron sobre [...] ¡Una manera de aprender inglés estupenda! Pues, miren ustedes, decir: “de perdidos al río”, “from lost to the river”...

@s: [risas]

Pr4: P47 ¿Ustedes creen que algún inglés o americano entendería esto [...]? Evidentemente no, porque el significado de “perdidos al río” no depende del significado de las palabras, sino que tiene un significado global. ¿Les parece a ustedes que digamos que una cosa la hacemos “by the face”?

@s: [risas]

Pr4: P48 ¿Les parece que digamos en vez de “hablando en plata”, “speaking in silver”?

@s: [risas]

Pr4: P49 ¡Háganlo con algún amigo o amiga! ¿Qué les parece si “eres la leche”, “you are the milk”?

@s: [risas]

Pr4: P50 [...] ¡Saben que eso no se puede hacer! ¿Verdad?

@s: [risas]

Clase teórica Profesor 5

Pr5: P1 ¡Buenos días! Hablaremos algo de “Teatro medieval”, lo digo porque si alguien necesita papeles para la clase de hoy, que sepáis que hay aquí [en la mesa] ¡Hay poca luz! ¿Hay alguna luz fundida? ¡Yo tengo luz! ¡Ande yo caliente y riase la gente!

@s: [risas]

Pr5: P2 ¡Cosicas que os comento! Hay dos películas en cartelera que os pueden interesar desde el punto de vista general de la Literatura [...] ¡No sé si alguien las habrá visto! No digo que sean extraordinarias, ni siquiera buenas, pero que son interesantes sí. *El autor* y *La librería*; *El autor* ¿alguien la ha visto? ¿Qué te ha parecido?

O1: ¡Me gusta más la novela, pero la película está bien! ¡Es curiosa! ¡Llama la atención!

Pr5: P3 ¿Nadie más ha visto *El autor*? ¿Se la recomendarías a tus colegas?

O1: ¡Sí!

Pr5: P4 ¿Por qué?

O1: Porque es una película bastante diferente a lo que estamos acostumbrados y habla del tema de la creación y... ¡Está bastante bien!

Pr5: P5 ¡Es una novela muy curiosa! ¿Verdad? ¡De ficción y realidad! [...] A mí me parece una película muy interesante. La única pega mía es que estoy arto de ver a los mismos actores, aunque sean muy buenos, todos los días hasta en la sopa; me refiero a Javier Gutiérrez, que es un actor extraordinario [...] pero, chico, es que Javier Gutiérrez yo creo que lo descubrieron en el setenta y tantos [...] ¡Ya ha llovido!

P6 Y la otra película es *La Librería*, ¿la habéis visto alguno *La Librería*? Me hace gracia porque, bueno, [...] alguna vez en mi despacho hablando con alguien le digo: ¿Has visto esta película? ¡Es del pasado! Y me dice: ¡No, no, pero esta noche me la bajo! [risas]

@s: [risas]

Pr5: P7 ¡Pagad alguna vez que no pasa nada! ¡Id a una sala grande y vedlo en pantalla grande! ¡No pasa nada! ¡No, no, no se contagian enfermedades! ¿Os habéis planteado alguna vez los derechos de autor? Yo es que hoy tengo crisis con la humanidad, pero bueno, no os contaré todas mis crisis.

@s: [risas]

Pr5: P8 Pero sí tengo una muy importante con la Casa de Alba, **por ejemplo**. ¿**Alguien** me quiere decir (“Teatro medieval” ¡Recordadlo, **eh!**) **[risas]** por qué yo tengo que soportar que existan herederos de la Casa de Alba, viviendo como **les sale de allí**, gracias a que su antepasado, allá por el siglo XV, faltaron muchos muchos muchos herederos? En Bélgica los odian todavía, y ya estamos viendo las consecuencias [...] ¿**Sabéis cómo duermen a los niños en los Países Bajos?** ¿**No?** Aquí te decían cuando eras pequeño: “**Duérmete que viene el coco**”, allí dicen: “**Duérmete que viene el Duque de Alba**”.

@s: [risas]

Pr5: P9 ¡Y os creéis que es un chiste! ¡Preguntad la letra del himno nacional a ver qué dice! **Bueno**, gracias a aquel asesino, los herederos siguen teniendo todas las tierras que quieren, concretamente de Salamanca y el Palacio de Monterey, **y lo otro y lo de más allá** ¿**Y dónde están los herederos del terreno?** ¿**Por qué se transmite lo físico y no se transmite lo intelectual?** ¿**Porque lo intelectual es una mierda?** **Pues a mí me parece que la mierda son ellos** [...] ¡Eeh! **[Pega una patada a la silla]**

@s: [risas]

Pr5: P10 ¡Por pegar a **alguien!** Planteaos lo de los derechos de autor, sé que tenéis mucha habilidad para bajar películas, pero el director del cine quiere vivir de eso **¡eh!** y los actores, y los guionistas y los cantantes... A los muy famosos les puede dar igual, pero a **los que** están empezando... Vargas Llosa escribió una **cosica**, que le quedó **muy mona**, **muy bien**, y tenemos a Vargas Llosa [...] gracias a existía una gran intermediaria, representante, manager que era Carmen Balcells [...] **Bueno**, esta mujer ve a Vargas Llosa, **lo primero** que escribe le encanta y se va a verlo a Londres y le dice: “Tú tienes que escribir”, y le dice: ¡Es verdad! ¡Pero yo quiero comer! [...] – “y tú qué haces aquí en Londres”, –pues dar clases de español a estos **“mendreques”** **[risas]**. Y **entonces** ehhh Carmen Balcells le dice: ¿Cuánto ganas? [...] **Por eso, tenemos, porque alguien le pagó** [...] **¡Gastaos la pasta! ¡Dad de comer a los autores, que queremos que escriban, que hagan películas!** ¿**Esto a qué viene?** ¡**Yo qué sé!**

@s: [risas]

Pr5: P11 [...] Los derechos de autor sabéis que se pierden a los setenta años; acaban de cumplirse los setenta años del asesinato de Lorca. **Entonces** su obra ya es pública, ya todo el mundo puede editar una obra de Lorca. ¿**Eso está bien, está mal?** **A mí me puede parecer** muy bien, pero ¿**por qué a los setenta años no prescribe los derechos del Castillo?** [...] ¿Por qué a los setenta años el intelectual pierde los derechos, **los herederos, mientras que los herederos** de lo material lo mantienen? ¿**Esto a qué viene?** ¡”Teatro medieval”! [...]

@s: [risas]

Pr5: P12 Bueno, *La Librería*; *La Librería* es una película ummm que, a quien le guste el cine con un toquecillo romántico [...], eh es una película de corte muy clásico, de estructura, de de narración, de argumento... Es eh es una película basada en una novela ¡Pues no sé si es norteamericana o británica! ¡Quizá alguno la conocéis a la autora! ¡Penélope Fitzgerald! ¿Qué es anglo o norteamericana?

A1: ¡La película es británica!

Pr5: P13 ¡Británica! ¡La película es británica! ¿De acuerdo? Bueno, la película es toda con actores ingleses, y una niña de doce o trece años ¡Qué te la comes, por por simpática, por el papel que hace! [...] Eh es no diré mucho más para no haceros "destriper" [risas], se llama "spoiler" en español ¿no? Para no destriparos el asunto, pero vale la pena verla ¡Eh! y, sobre todo, cito las dos películas; una por la reflexión que tiene sobre el proceso de creación [...] y esta otra pues por el tema, al fin y al cabo [...] La la directora quizá os suene de estos últimos tiempos [...], Isabel Coixet, apellido súper catalán [...] ¡Más cosas de esta semana! Os recuerdo que el jueves es la Nochevieja "uni" ..

@s: [risas]

Pr5: P14 [...] ¡Vaya juerga! [...] ¡Veinticuatro horas de música! [...] ¡Veinticuatro horas de teatro seguido! [...] Eh es ¡Qué lo paséis bien! Pero hay una sorpresa el día 13, el día 13 que canta en el... ¿Sabéis dónde está el Casino?

@s: [susurros]

Pr5: P15 ¿El Casino? ¿En qué calle está, Zamora o Toro?

@s: ¡Zamora!

Pr5: P16 ¡Zamora! Según se sale de la plaza, por debajo del reloj enseguida a la izquierda está el Casino, que es un edificio bastante grande, nuevísimo. Pues ahí [en el Casino] la sorpresa es que actúa Amancio Prada ¿Conocéis a Amancio Prada?

@s: [silencio]

Pr5: P17 [...] Amancio Prada no sé lo que es. ¿Qué es? ¿canta-autor? ¡Tiene una voz que es miel pura! Que ha hecho... ha puesto música a San Juan de la Cruz, por ejemplo [...] Eh es y tiene alguna canción, pues pues por ejemplo una canción de amor maravillosa dice: "Libre te quiero" ¡Buscad la letra! [...] Eh es vale la pena oírle ¡eh! ¡Sin lugar a dudas! ¡En disco, en en no pagando [risas] o en directo! Pero, bueno, como suelo decir todo, a mí me encanta como canta y me aburre cómo habla.

@s: [risas]

Pr5: P18 Quiero decir, es una persona maravillosa cantando, pero joer cuando [...] dices: ¡Por qué no te callas y cantas otra! [...] Pero, bueno, a lo mejor este día este día le da por hablar menos y cantar más. Por cierto, puede cantar [...] para los romances [...] quizá segoviano ¡No lo sé! Entre Segovia y Madrid, donde tiene una casa en Urueña ¿Conocéis Urueña?

@s: [silencio]

Pr5: P19 [...] Urueña es el pueblo de España que tiene más librerías, un pueblo de [...] ¿cómo lo veis? En Valladolid [...] es un pueblín de nada, pequeñito, que conserva la muralla [...] Vale la pena ir ¡Eh! Pero, además, allí hay una fundación maravillosa de música tradicional [...] Se conserva allí un grandísimo un grandísimo [...] Y a las afueras de Urueña tiene un chalet [...]

P20 Bueno, la única pega del día 13, que supongo que es a las 8 u 8 y media, pero lo veis por ahí; la única pega es que hacen algo que a mí me parece un error de programación, creo, lo he combatido (lo que he podido) [...] es la entrada gratis. ¿Eso me molesta? Pues, en parte sí, pero es que se añade siempre: “entrada gratis hasta completar el aforo”. Eso quiere decir que vas a ver un espectáculo de ese tipo y te encuentras con muchas cosas; una de ellas, que ha ido el que pasaba por allí y como era gratis, y al ratico se aburre y dice: ¡Esto no es para mí! ¡Se aburre, se levanta y se va! [...] Esa es una particularidad. La otra particularidad es que como es gratis ehhs y es hasta completar el aforo... A mí me ha pasado en la Catedral vieja, donde pillé casi una pulmonía hace años; había un concierto fantástico y tienes que hacer cola para ver si te llega o no te llega. La última vez [...] cortaron la entrada justo en mis narices [...] A mí esto me parece... lo digo porque estoy hablando con futuros gestores de cultura ¡Os lo digo a la cara! ¡Quitad esto! Aunque sea poned 1euro o 2 [...] o si es ehhs gratis ¡Vale! ¡Qué sea gratis, pero que haya que conseguir la entrada y yo sepa si puedo entrar o no puedo entrar! ¡Pero me parece humillante estar tres horas haciendo cola para ver si entro y luego no entrar! [...]

P21 Ehhs, y más cosas, ¡Sí! ¡Hay “Alcalde” esta tarde! Guillermo Laín Corona [...] y Guillermo Laín habla de Joaquín Sabina, “Eso será la poesía” ¡Hoy a las siete y media! [...]

P22 ¡Teatro medieval! ¡Qué no os libráis! Ehhs algunos estuvisteis en Juan del Enzina, visteis [...] En cualquier caso, la pregunta para meternos ya de oz y coz en nuestro tema, después de ver lo del otro día, pregunta: ¿Esto es teatro? Pues, evidentemente, era una teatralización de momentos litúrgicos, de momentos ehhs religiosos, de narraciones, de sucesos, todo lo que allí... ¡No hay nada inventado! absolutamente todo lo que allí aparece son momentos de la vida de Cristo [...] sea del bautismo [...] ¿si recordáis? sea [...] Ehhs la traición de San Pedro [...] con todos los textos que se ha construido ese relato [...], os lo dije y lo repito, son textos de finales del XV [...] ¿Esto qué significa? ¿Nos da una idea de lo que pudo hacerse? Pues ni la da ni la niega, ella no ha pretendido demostrar que [...] ¿Qué pudo haber como esto, parecido a esto, semejante a esto en aquella época? Pues no lo sabemos, pero

no podemos descartarlo. Lo que es cierto es que entre los grandes contenedores eclesiásticos: catedrales, colegiatas, grandes iglesia, y en las grandes festividades de la liturgia cristiana, que son las tópicas: el nacimiento, los Reyes Magos, Pasión, Resurrección, evidentemente se empiezan a celebrar por todo lo alto [...] quieren hacer algo más, y ese algo más puede consistir pudo consistir en teatralización.

P23 Esas teatralizaciones, decíamos, por resumir mucho lo del día anterior, esas teatralizaciones pueden haberse ido contaminando cada vez más a semejanza de lo que pasa con la música [...] que alargan una nota, que juegan con una melodía, ampliándola; exactamente igual en los textos pueden [...] que no niegan que [...] sino que explayan, aumentan, destroncan, en definitiva. Incluso, acordaos de que, el que hemos visto el otro día, hay un momento en [...] Bueno, esto en una iglesia lleva al silencio, en un teatro alguien sonríe [...]

P24 Bien, ¿este tipo de escenas pudieron darse, pudieron emplearse? Pues, es muy probable, yo comenté alguna de las que tenemos testimoniadas, sobre todo del teatro religioso [...] esas mujeres que van al sepulcro de Cristo y se encuentran [...] esas mujeres de camino han comprado [...] para [...] ¿A quién se los han comprado? Lo comenté el otro día, a unos comerciantes judíos ¿qué fama tienen? De tacaños, de haber discutido en el precio, de haber si les hacen una rebaja. Esas escenas se dan en el teatro que tenemos conservado en Francia pero, claro, si [...] Entonces, ¿qué hacen con la guía de escena? Pueden hacer humor ¡Claro que pueden hacer humor! [...] Todo eso está testimoniado en aquellas ehhh culturas religiosas, en que se conservan testimonios textuales de los que carecemos en España.

P25 En el caso español, he dicho o he querido decir que no tenemos más testimonios teatral que el “Auto de los Reyes Magos” del siglo XII, y tenemos que esperar al siglo XV para ver esa cosita del nacimiento de Cristo [...] ¡Eso es todo lo teatral que tenemos! ¿Solo eso? ¡Hombre! Podemos tener también algunas otras referencias que es lo que en estos momentos podemos empezar a comentar. En la hoja que tenéis, [...] el último texto de la última hoja es un texto interesantísimo de “Las Partidas” de Alfonso X.

P26 Hay algún texto, mucho menos ehhh conocido, pero que también apunta a la existencia de ese teatro del que no tenemos nada conservado. Os leo un texto muy curioso, publicado muy recientemente, un documento encontrado en la Catedral de Zamora, documento de 1279, publicado, como digo, en fecha muy reciente. Y en ese documento se concede libertad a los clérigos [...] se concede libertad a los clérigos de la ciudad para entrar y salir a la puerta del castillo, y cito literalmente [...] ¡Observad, en el siglo XIII! ¡Dad libertad a los clérigos para que puedan [...]! No teníamos ningún texto, [...] pero existe ese documento [...]

P27 Hay un texto del Arcipreste de Talavera que [...] os leo el texto [...] **Ahí** tenéis otro testimonio así puesto por **alguien** que no quiere informarnos de nada, está ejemplificando las excusas que inventa una persona para salir de casa **¿Con qué fines?** Siendo el Arcipreste, ya sabemos para qué [...] **Entonces,** [...] **¿en qué consistía eso?** **¡No tenemos textos, pero tenemos estos indicios!** Y el indicio más claro es ese que os digo en “Las Partidas” [**Lee el texto**] [...] **¡Acordaos de que hemos citado ya en varios momentos esos concilios locales que prohíben juergas en las iglesias [...]**! y **aquí** [**en el texto**] dice que [...]

P28 Estamos con un texto de “Las Partidas”, estamos con un texto del siglo XIII, quiere decir que en Castilla, en la España [...] hubo teatro, por la razón que sea [...] **¡Pero hubo teatro!** Una de las pruebas que lo demuestra es este texto. Este texto del siglo XIII **¿de qué nos está informando?** Nos está informando de que eran frecuentes en España las representaciones religiosas y profanas [...] **¿de qué nos está informando este texto?** Entre lo que prohíbe y lo que recomienda [...] **¿De qué más me está informando?** De que se representaba por clérigos y por laicos; **a unos** le prohíbe, **a otros** les permite [...] Incluso, nos está informando de que el arte dramático era una forma de vida o era un plus económico [...] **Evidentemente,** una información que se desprende de lo que está diciendo [...] es que las fiestas no eran solo para [...] sino que [...]

P29 Y, **resumiendo mucho el asunto,** hay toda una corriente de historiadores acreditadísimos, que niegan el valor testimonial de “Las Partidas”. “Las Partidas” no nos están dando testimonio real de lo que pasa en Castilla, de lo que pasa en España.

P30 Los distintos o algunos de los intérpretes de estas leyes insisten en que el Rey legisla teorizando y, sobre todo, **y es la clave,** recogiendo doctrina jurídica de diversas corrientes [...]. Acordaos de [...] cómo se componen “Las Partidas” de Alfonso; Alfonso dirige al equipo [...] **Entonces,** **¿qué ocurre?** Que en muchos casos en “Las Partidas” el Rey lo que está haciendo es reproducir lugares tópicos, lugares comunes de la legislación canónica europea, **es decir,** del resto de zonas europeas, está recopilando [...]

P31 Hay un dato que **a mí me parece** muy curioso para **vosotros** [...]; hace mucho tiempo, leyendo un **librito** muy fácil de leer y entretenido: “Poesía juglaresca y juglares” [...], en las páginas 61 y 62 me topé con esta afirmación [...] y Menéndez Pidal [...] escribe **literalmente** [...] **es decir,** hay páginas en “Las Siete Partidas” en que se elogia el arte de los juglares [...] y la explicación de esto, ¡repito! [...] la explicación de esto, dice Pidal, es que nuestro código [...] Eso para los juglares. Con idéntico criterio, **obviamente,** **alguien** puede decir que [...] Pueden ser, y muchos lo creen así, simplemente [...] que los confunden, y que ahora lo veremos, con otros testimonios [...] **En definitiva,** resulta difícil admitir para Castilla una tradición de teatro litúrgico. Que sepáis que [...] animo a que estéis con el ojo abierto [...] porque **puede aparecer pueden aparecer cosas** medievales, y más tardías también [...], pero pueden aparecer las pruebas, **vamos a** hablar enseguida de [...]

P32 En el resto de producción literaria es posible encontrar todavía cosas, en el caso del teatro es muy difícil que podamos encontrar algo ¿Por qué? Porque se ha hecho un rastreo muy exhaustivo [...] ¡Se ha encontrado poco, poquísimo! [...] ¡Se ha rastreado y no se ha encontrado prácticamente nada! Solo en el siglo XVIII, en mil quinientos y pico, un canónigo en la Catedral de Toledo que encuentra documentación solo en la representación de los Reyes Magos y [...]

P33 Con todo esto, repito que para para muchos es es muy difícil de pensar que puede haber una tradición de teatro, el margen de posibilidad de existencia de textos hoy es difícilísimo ¡Ojalá que aparecieran unos textos y obligaran a hacer formal todo esta situación!

P34 El teatro semi-litúrgico en lengua vernácula, ese paso que se dio en Castilla y sabemos que se ha dado en el resto de Europa [...] Por tanto, el paso del latín a la lengua vernácula, el paso de texto litúrgico como tal al teatro religioso, que es [...] Todos esos pasos aquí [en el texto] no están para nada documentados y, además, algunos apuntan a que a lo mejor a Castilla le faltan hasta las condiciones físicas y sociales para hacer gran teatro, teatro de este tipo. ¿Por qué? Porque estamos diciendo que es un teatro con unas representaciones litúrgicas o religiosas para solemnizar los grandes momentos de la liturgia y para solemnizar esos grandes momentos en las grandes construcciones. Pero esas grandes construcciones existen en el resto de países y, sobre todo, en Francia, uno o dos o más siglos antes que en España, de hecho varias de nuestras catedrales sabéis que [...]

P35 Vamos, por problema de la presencia árabe, con unos siglos de retraso (llamadlo como os dé la gana) con relación al desarrollo, al progreso, al ritmo de la evolución cultural, política y social del resto de Europa. No se dan las mismas condiciones, no hay una burguesía centrada sino [...] Resulta que tenemos un rito, una manera de decir la misa que es distinta o es distinto, el rito, a lo que se estaba haciendo en el resto de Europa, es decir, ha habido una serie de reformas [...] ¿Por qué? Por distancia, por ocupación árabe, por lo que queráis. En España se sigue haciendo la liturgia conforme al llamado o al rito que llaman “mozárabe”: “mozárabe”, acordaos, que es la convivencia de cristianos y judíos [...] de cristianos y árabes ¡perdón! ¡Mozárabes! Entonces, el “rito mozárabe” distinto, por cierto, que una vez al año [...] y creo que una vez al año [...] en la Catedral de Salamanca se dice misa conforme al “rito mozárabe”, si alguien se entera que me lo diga que me haría cierta ilusión ver [...]

P36 En cualquier caso, parece que el “rito romano” [...] fomenta, facilita estos ejercicios teatrales, y el “rito mozárabe” sería [...] Es decir, tenemos una cantidad de inconvenientes o de circunstancias que pueden explicarse en este asunto del teatro estemos al margen del resto [...]

P37 Y añadido un dato que a mí me parece, que lo comenté el otro día de pasada y lo digo ahora, me parece importante no, importantísimo; el Auto de los Reyes Magos del siglo XII tiene más fuerza teatral, más calidad teatral, más esencia teatral que, por ejemplo, el Nacimiento de Cristo [...] ¡Hay más calidad teatral en un texto del doce que del primer texto que hemos dado, sea sé del 15! [...]

Añadamos que el teatro de Juan del Enzina o Lucas Fernández [...] es un teatro muy rudimentario, absolutamente rudimentario [...], pero es un teatro que tiene una calidad teatral realmente muy discutible ¿Por qué? ¡Porque está empezando! ¿Eso qué quiere decir? Si el del XII es magnífico, según digo, y lo del XV es malo ¿Qué significa? Que lo del XII haya que especificarlo no por una realidad castellana, sino por algo que ha llegado aquí en paracaídas [...]

P38 ¡Seguimos mañana!

Clase práctico-teórica Profesor 6

Pr6: P1 ¡Buenas tardes a a todos! Espero que hayáis tenido un buen puente, que habéis visto que yo he hecho medio puente de ocio y medio puente de trabajo, ¿verdad? Os han llegado un montón de mensajes. Ehhh he podido y he ido corrigiendo las prácticas y he dado bastante adelanto, a ver si este fin de semana puedo algo más y seguís recibiendo notas.

P2 Ehhh creo, creo que en la práctica que tenéis que subir hoy no está activado lo de subir a Studium, ¡creo! me lo ha dicho, me lo ha dicho ehhh [Nombre de la alumna]. Peroo yo lo voy a mirar en cuanto salga de clase, lo compruebo para que podáis subirlo, ¿de acuerdo? Pero ella me ha comentado que [...] ¡Le di a la tecla incorrecta! Entonces, voy a comprobarlo en cuanto salga de clase para que la podáis subir.

P3 Bueno, ¡hoy tenemos una práctica con tres valientes, que son [nombre de las alumnas]! ¡Fíjate! ¿Por qué te llamo [...]? [...] Ehhh, digo tres valientes porque, claro, son chinas; el español es su lengua extranjera ¡Pensemos bien qué haríamos nosotros en china!

@s: [risas]

Pr6: P4 ¡Pensad, pensad si tuviéramos el valor de venir aquí y presentar en chino y, encima, análisis sintáctico! Entonces ¡muy valientes! Están nerviosas, lógico, pero tranquilas que las prácticas son para eso, si hay algo mal, lo vamos a corregir entre, entre toda la clase. ¿Preparadas?

As 1, 2, 3: [risillas]

Pr6: P5 ¡Decidme que “sí”! ¿Preparadas?

As 1, 2, 3: ¡Sí!

Pr6: P6 ¡Bien! ¡Vamos a ver qué tal! [risilla]

A1: Los corchetes negros oraciones simples y los corchetes rojos oraciones compuestas.

Pr6: P7 ¡Claro, tenemos un problema, y es que con la luz del proyector no vemos el cambio de color de rojo y negro!

@s: [risas]

Pr6: P8 ¡No habíamos contado con el problema tecnológico!

A1: “Las comidas ya no eran tan tranquilas [...]

Pr6: P9 Bien, con los corchetes has separado, por lo que veo, eh, oraciones simples y luego oración compuesta. Pues, ¡muy bien la primera!: “Las comidas ya no eran tan tranquilas” es una oración, “mi padre estaba de mal humor” es otra oración, “y se metía con mi madre sin ninguna razón” es otra oración; serían tres, pero todas es una compuesta.

P10 Lo mismo pasa en la siguiente: “Oía el llanto de ella por la tarde” ¡muy bien el corchete! una oración; “cuando repasaba las lecciones en mi cuarto” ¡muy bien! otra oración. Son dos, como tú bien has separado, y es otra compuesta.

P11 En la tercera, en la que empieza con “como”, tienes que separar los tres las tres oraciones posibles, es decir, tú has separado la compuesta, que empieza en “como” y acaba en “también”, pero dentro tienes que dividir: ¡mira! la primera: “como no se me ocurría”, ahí [en la diapositiva] tienes que poner un corchete ¿vale? una marca; luego la otra es: “qué decirle”, ahí pones otra marca; la otra es: “no salía de mi cuarto” porque tienes el verbo “salía”, ahí pones otra marca, y ya la última: “y lloraba yo también”. Es decir, que tú lo que has hecho es separar la compuesta, principio y final, pero dentro tienes que separar [...] ¿vale?

P12 ¡Vamos con la siguiente! En la siguiente lo mismo: tenemos que separar ¡pasar a la diapositiva anterior! [...] ¿Vale? ¡Para terminar de corregir! Bien, nos habíamos quedado en “hasta que”; entonces, lo que ha hecho [nombre de la alumna] es separar [...] que es la oración compuesta, pero tenemos que separar dentro [...]. Es decir, que lo que ha hecho [nombre de la alumna] es separar la oración compuesta, pero dentro recordar que hay que separar cada vez que encontremos un verbo en forma personal, ¿vale? ¿Todos de acuerdo?

A4: Entonces, ¿hay que dividir la uno?

Pr6: P13 ¡Tendríamos que dividirla en dos: “no sabría” y “qué hacer”! Sobre las oraciones de infinitivo ya trataremos en el tema 7, que es el último, porque con el infinitivo tenemos siempre un problema: plantearnos si funciona como un nombre, como sintagma nominal o si funciona como verbo, que es lo que sería oración. ¿Cómo se resuelve el problema? Si los complementos que recibe son de verbo, y “que” es un complemento directo, entonces sí funciona como oración.

A5: Entonces eh, en “mi padre estaba de mal humor y se metía con mi madre” eh, ¿El corte está en “se metía” o “y se metía”?

Pr6: P14 ¡En “humor” cortas la primera, y luego la siguiente: “y se metía con mi madre sin ninguna razón”! En las coordinadas el nexo forma parte de la segunda oración [...] ¿vale? ¿Algún algún corchete más que tengáis dudas de dónde está el corte? Veis que es la primera vez que nos aparecen dos infinitivos que funcionan como oración: que es la de “qué decirle” ¿veis? [...], y “qué hacer” [...] ¿De acuerdo? ¿Cuántas os salen en total si contamos todas?

@s: ¡Veinte!

Pr6: P15 ¿Veinte? ¡Os salen veinte oraciones! ¿Vale? ¿Tenéis los números? ¡Venga!

A2: Esta frase es oración compuesta por coordinación y por yuxtaposición [...]

Pr6: P16 ¡Muy bien!

A6: ¿A “tan” hay que ponerle algo?

Pr6: P17 ¡”Tan” sería complemento de adjetivo! ¡Esto va muy, muy bien! ¡Muy bien! Veis que tenemos un predicado nominal en “ya no eran tan tranquilas” [...] Como he corregido bastantes prácticas este puente maravillo ehhe veo que ponéis muchas veces “verbo”, ¡recordar que “verbo” es una categoría morfológica! En, en el análisis sintáctico los verbos son; o NPV (núcleo del predicado verbal) o NPN (núcleo del predicado nominal), ¿vale? ¡Tenéis que poner la función! Entonces, los que habéis puesto o las que habéis puesto “verbo” [...] ¿vale? ¡Seguimos, que va muy bien [nombre de la alumna]! ¡Va muy bien! Vamos por: “mi padre”.

A2: [silencio largo] “Mi padre” es sujeto y “mi” es actualizador, “padre” es núcleo; “estaba de mal humor” es PN, “de mal humor” es atributo, “estaba” es núcleo, “y” es nexos.

Pr6: P18 Ahí [en la diapositiva] falta la palabra “humor”, ¿no? [...] Ahí falta la palabra “humor”, pero ¡vas muy bien, muy bien!

A2: Ehhe “se metía con mi madre” es PN, “se metía” es núcleo, “con mi madre”: “con” es enlace, “mi” es actualizador, “madre” es núcleo y “con mi madre” es...

Pr6: P19 ¡Complemento de régimen! ¡Vale! De esta diapositiva, ¿alguna pregunta? ¿Algo que no os quede claro? ¿[Nombre de la alumna]?

A7: “De mal humor”, entonces ¿cómo sería?

Pr6: P20 “De mal humor” es el atributo porque “estaba” es el núcleo, “de mal humor” es el atributo que es como un sintagma preposicional: enlace y término; y en el término: “humor” es el núcleo y “mal” el complemento del nombre. Ahí, en esa diapositiva, lo que pasa es [...] ¿veis? Entonces está mal el complemento del nombre [...] ¿Alguna pregunta más de esta parte? Bien ¡pasamos!

A8: ¿”Sin ninguna razón”?

Pr6: P21 Cierto, ¡nos falta “sin ninguna razón”! ¿Qué es “sin ninguna razón”?

A8: ¡Un complemento circunstancial!

Pr6: P22 ¡Un complemento circunstancial de causa! ¿Eh? Enlace y término: “sin” enlace, “razón” núcleo, ¿y “ninguna”? [...]

O1: ¡Cuantificador!

Pr6: P23 ¡Cuantificador! ¡Muy bien! Los determinantes indefinidos y numerales son los cuantificadores.

A3: Esta frase es oración compuesta por subordinación; “oía” es núcleo [...]

Pr6: P24 ¡Están bien, pero están desordenadas! ¡Están bien todas las funciones, están bien! [...]

A9: ¿El predicado verbal hasta donde llega?

Pr6: P25 ¡“Oía el llanto de ella por la tarde, cuando repasaba las lecciones en mi cuarto”! ¡Es todo, porque al ser subordinada tiene que haber un predicado dentro de otro!

A10: Y una pregunta, ¿realmente en la yuxtapuesta no hay más de un predicado?

Pr6: P26 ¡No! En la yuxtapuesta no puede haber un predicado dentro de otro porque sería subordinada; la yuxtapuesta es como la coordinada, los predicados van al mismo nivel, solo que en lugar de tener nexos tiene un signo de puntuación. Bien, en “oía el llanto de ella” tenemos [...] ¿lo ves? [...], y luego “por la tarde” sería el circunstancial de tiempo, ¿vale? [...] ¡Seguimos!

A3: Esta frase es oración subordinada adverbial: [...] “en mi cuarto” es sintagma preposicional.

Pr6: P27 ¡Muy bien! ¡Sintagma preposicional! ¡Y la función es complemento circunstancial de lugar! ¿Vale? Bien, de esta diapositiva [...] tenéis que [...] ¿vale? De esa diapositiva, ¿alguna pregunta? ¡Venga! [Nombre del alumno]

O2: Ehhh ¿“Cuando” no sería nexos y también circunstancial?

Pr6: P28 ¡No! ehhh El “cuando” es circunstancial cuando se trata de un adverbio relativo.

O2: ¡Ah! ¡Es verdad! ¡Sí, sí, sí! ¡Vale, vale!

Pr6: P29 ¡Cuando introduce una frase de relativo, del tipo: “el día cuando te conocí”, pero cuando introduce una adverbial, nexos! [...] ¿Alguna pregunta más de esta diapositiva? [...] Bien ¡esto va bien! ¡Queda una!

A3: Esta frase es oración compuesta por subordinación y coordinación [...] “se me ocurría” es NPV.

Pr6: P30 ¡Núcleo del predicado verbal!

A3: Ehhh “me” es complemento indirecto, “qué decirle” es oración subordinada sustantiva de sujeto, “que” es complemento directo, “decirle” es núcleo y “le” es complemento indirecto.

Pr6: P31 Bien, tenéis ahí [en la diapositiva]: “decir” y luego “le”; “le” es el complemento indirecto y “decir” es el núcleo del predicado verbal [...] Veis que ahí [en la diapositiva] se nos ha colado el “yo” dentro de aparentemente el predicado ¡pero no, lo sacáis del predicado!: “lloraba también” es el predicado verbal y “yo” es el sujeto ¡queda fuera del predicado! ¿Vale? Ehhh la primera de ellas, la compuesta: “como no se me ocurría qué decirle” la tenéis que meter dentro del predicado “no salía de mi cuarto” [...], y dentro tiene un predicado verbal que es “como no se me ocurría qué decirle” ¿eh? ¡Perdón! “como no se me ocurría” un predicado verbal, y luego un sujeto “qué decirle”, ¿vale? [...] “Como no se me ocurría qué decirle” es el complemento circunstancial de causa, como señalan ellas ahí [en la diapositiva] [...]

A11: ¿Puedes repetir?

Pr6: P32 ¡Sí! ¡Mirar! Lo que tienen ellas en la diapositiva es correcto, solo que ehhh “no salía de mi cuarto”; este predicado verbal es larguísimo, pero no es solo esto; es “como no se me ocurría qué decirle no salía de mi cuarto” [...]

A11: Pero ¿“como no se ocurría qué decirle” está dentro del predicado verbal, no?

Pr6: P33 ¡Es predicado verbal “como no se me ocurría”, porque “qué decirle” es sujeto y el sujeto te queda fuera del predicado! ¿Vale? Entonces ¿qué tendríais? Tendríais un gran predicado [...] luego tenéis un complemento circunstancial de causa, que es el que ellas tienen ahí [en la diapositiva] [...] ¡os quedaría así! Y luego ya analizáis el interior como han ido analizando ellas.

A12: Una pregunta, ¿por qué el “qué” de la sustantiva tiene función?

Pr6: P34 ¿Por qué el “qué” de la sustantiva tiene función? ¡Esa pregunta está muy bien! ¡Ya lo tenemos que saber!

A13: ¡Porque lleva tilde!

Pr6: P35 ¡Porque lleva tilde! ¿Y si lleva tilde qué es? ¿Es unnexo?

A13: ¡No! ¡Es un pronombre!

Pr6: P36 ¡Es un pronombre! ¡Si es un pronombre es un sintagma, y un sintagma siempre desempeña función! ¿Vale? [...] El “que” de “creo que” sería una conjunción, no lleva tilde y entonces su única función es ser nexos, pero el “qué” acentuado es un pronombre interrogativo, por eso es una subordinada sustantiva, pero no es completiva sino interrogativa, ¿vale? Esto lo vimos ya en el tema 5 cuando hablamos de [...] ¿vale? ¡Más cosas, más preguntas! ¡[Nombre de la alumna]!

A7: ¿Tendría función el “se” en esta oración o no?

Pr6: P37 ¿Cuál?

A7: ¡En “como no se me ocurría”!

Pr6: P38 ¡El “se”! ¿Ese “se” qué es? ¡Mira, eso también lo tenemos que saber, así vamos repasando! El “se” de “se me ocurría” ¿qué es?

O3: ¡Verbo pronominal! ¿No?

Pr6: P39 ¡Verbo pronominal, porque el verbo no es “ocurrir”, en el significado de “suceder”, sino “ocurrirse”, “tener una idea”! Entonces, al ser “ocurrirse” es pronominal y el “se” pronominal se analiza junto con el verbo [...] ¿Vale? ¡Más cosas! Bueno, ¿esta qué tal fue? [...] ¡Esa yo creo que fue el horror de los horrores! ¡No la he corregido todavía, pero miedo me da cuando me encuentre con ella! ¡Creo que voy a estar todo el sábado encerrada en casa!

@s: [risas]

Pr6: P40 ¡Esa yo creo que fue la peor! Esa apareció en un examen, es decir, este es el estilo ¡Tres líneas es lo que os aparecerá en el examen! ¿Vale? Y la práctica de la semana que viene, que es la última, también apareció en un examen, ¿vale? ¡Preguntas! ¿Alguna cosa más? ¡Muy bien el análisis! ¡Seguimos! [...]

P41 Bueno, ¡vamos a ver qué tal! Si os parece miramos primero la transcripción, a ver si tenemos cosas que corregir, y luego ya vemos la definición. Veo que ya deberíais estar hartos y hartas de la fonología y la fonética [...] ¡Venga! En “comidas”, ¿tenemos que corregir algo? Pues que está al revés ¡Nada más! ¡Nada más! ¡Donde pone fonología es fonética y donde pone fonética es fonología [...]! Entonces, simplemente está al revés. ¡Más cosas! [...]

A14: ¿Puedes repetir, por favor?

Pr6: P42 ¡Sííí!

A14: ¡Lo del archifonema!

Pr6: P43 ¡Sí! ¿Cuál sería?

A14: ¡En “tan”! ¿Pero en “cuando” también, no?

Pr6: P44 ¡También!

A14: ¿Y ya está?

Pr6: P45 Por ahora ¡sí!, ¿encuentras alguna más? [...] ¿Encontráis algún archifonema más?

O3: ¡"Humor"! [...]

Pr6: P46 ¡Espérate que está en otra diapositiva! ¡Ahora con fonética!

A15: ¿Y "m" es consonante?

Pr6: P47 ¡"M" es consonante! ¡Muy bien! ¿Qué más, [nombre de la alumna]? ¿Te acuerdas?

A15: Ehhh ¡Sí! ¡Consonante bilabial!

Pr6: P48 ¡Ay, perdón [nombre de la alumna], qué te he llamado [nombre de la alumna]! [risas]
¡Cómo se nota que corrijo, que ya me sé todos los nombres! ¿Eh? ¡[Nombre de la alumna]! ¡Dime!

A15: ¡Consonante, bilabial, nasal y sonora!

Pr6: P49 ¡Perfecto! ¡Eso quiere decir que tenéis la fonética dominada! ¿Vale? ¿Bien? [...] ¡Pasamos a la siguiente! ¡Venga! ¡Vamos al siguiente grupo! Bien, tenemos que corregir, si no me equivoco, tres cositas. A ver ¡Archifonemas, archifonemas! ¿Dónde?

@s: ¡"N" de "decían, "n" de "iban" [...]!

Pr6: P50 ¿Vale? ¿Preguntas sobre la práctica? ¿Alguna duda antes de que la podáis pasar? [...] ¿Alguna pregunta?

@s: [silencio]

Pr6: P51 Pues ¡[Nombres de las alumnas]! ¡"Xièxiè! ¡La verdad que es un mérito tremendo! [...]

@s: [aplausos]

Pr6: P52 ¿Ya estáis más tranquilas? [...] ¿Ya pasó? ¡Esta noche os vais de fiesta a celebrarlo! [risas]

P53 Bueno, vamos, en este ratito que nos queda, vamos a avanzar un poquito en el tema 6 [...] Voy a ver lo de la... [Práctica] [...] ¡Ya está! ¡Ya está! [Solucionado el problema] ¡Ya podéis! ¡Ya podéis subir archivos! ¿Vale? O sea, que ya está arreglado, ya podéis subir archivos sin, sin problema [...]

P54 Bueno, ehhh como estáis como estáis entrando en Studium, veis que ya os he puesto un modelo para que practiquéis durante las vacaciones y os acordéis de mí durante las vacaciones. Ya después os diré ehhh fecha, hora y, bueno, la fecha [del examen] es el 16 de enero según la guía, y os diré hora y aula porque ahora lo voy a convocar [...] para los que quieran presentarse ¿eh?

P55 Bueno, vamos a seguir con nuestro tema 6. Veis que en el ¡qué mal tenemos hoy el proyector! ¿Eh? Bien, en el tema 6 lo hemos ido dedicando a las funciones del predicado verbal. Como veis, las prácticas van ¡Chicos!

@s: [risas]

Pr6: P56 Las prácticas van más avanzadas porque ya ponéis [...] y, de hecho, es de lo que estamos hablando. Pero bueno, yo cuento con todo vuestro bagaje ehhe a lo largo de la secundaria y del bachillerato, donde tuvisteis que hacer análisis sintáctico. Por eso, en este tema a lo que voy siempre es a las cuestiones problemáticas, por ejemplo en el CD [...] que vimos la semana pasada [...] Vimos también la semana pasada en el CI cuál era su cuestión problemática [...] Veis que siempre voy aportando pruebas sintácticas [...] porque recordar, recordar aquí que [...] Entonces, siempre os voy dando argumentos sintácticos.

P57 Vimos también la semana pasada cuándo podíamos repetir los pronombres ¿eh? [...] y vimos también el caso de ehhe los CI. Terminamos laa la semana pasada viendo, o vamos a ver, el complemento predicativo. Ahí [señala la diapositiva] tenemos otro complemento; ¿qué problema nos da? Es un complemento que se suele confundir con el complemento circunstancial de modo, porque [...] Entonces, no podemos recurrir a la técnica de la pregunta, sino vamos a ver siempre ehhe razones sintácticas, empezando por la pro-no-mi-na-li-za-ción.

P58 El CD vimos que se pronominalizaba con [...], el CI con [...], pues en el predicativo tenemos que se pronominaliza con el pro adverbio “así”. Se llama “pro adverbio”, es una serie de pronombre adverbial, por eso se llama “pro adverbio”, porque “así” recoge toodo lo que entraría dentro de un modo [...] El predicativo es igual que el atributo solo que, en lugar de estar con verbos copulativos “ser, estar y parecer”, lo tenemos con verbos predicativos ¡pero es igual! [...] Entonces, es el mismo complemento solo que cambia el tipo de predicado [...] Puede ser un SN, puede ser un SAdj o puede ser un SP, nunca adverbial, porque el adverbial sí es CC de modo ¿eh? [...] Como SN, pues si yo digo: “me consideran un bicho raro” [...] Luego veremos que hay predicativos de CD, como en este caso, y hay predicativos de sujeto ¿eh? como “Juan se considera un bicho raro”. “Se volvió loco”, ahí tenemos el predicativo de sujeto, bien, SAdj que desempeña la función de predicativo, y “lo tienen por tonto” sería el caso de SP que desempeña la función de predicativo.

P59 Veis que al predicativo, igual que hace el atributo [...], al predicativo le pasa lo mismo; puede predicar del verbo y del sujeto o puede predicar del CD. Por eso, se habla de predicativos de CD o predicativos de sujeto; ¡ojo! eso no significa que esté dentro del sujeto o dentro del directo ¡no! va a estar dentro del predicado porque, como dice el título de este tema, son complementos del predicado verbal. Otra cosa es que se refieran al sujeto o que se refieran al CD, pero eso es una cuestión de referencia. Son complementos dentro del predicado verbal, ¿vale? [...]

P60 Bien, cuando el predicativo es de CD, bueno, esto es lo que acabo de explicar [...] pero, cuando se refiere al CD, el predicativo puede cambiar de lugar, y en lugar de decir “veo a Juan triste”, puedo cambiarlo de lugar y decir primero el predicativo: “veo triste a Juan” [...] Esto, desde el punto de vista sintáctico, no nos da problemas: un predicativo y un CD, pero nos puede ayudar a la hora de evitar ambigüedades. Hay casos en los que podemos tener la duda de si tenemos que interpretar un complemento como predicativo o lo tenemos que interpretar como CN ¿eh? Es un caso como este: “Dame las patatas picantes”, porque “dame las patatas picantes” tiene dos significados ¡Pensad ahora en los significados! ¡Vamos a olvidarnos de la sintaxis! ¡Vamos a la comunicación! Si yo te digo: “Dame las patatas picantes”, ¿qué significados puede tener? [...]

A16: ¡Quiero las patatas que pican, las otras no!

Pr6: P61 Bien, ¡“quiero las patatas, pero quiero las que pican”! [...] Pero ¿Qué pasa si solo tengo una bolsa de patatas?

A16: ¡Qué quiero que piquen!

Pr6: P62 ¡Qué quieres que piquen! “Dame las patatas y añádeles picante”. Eso tan simple, cuatro palabras, tiene dos significados en la realidad [...] ¡Claro! Si tiene dos significados en la realidad ¿cómo lo trasladamos a sintaxis? Si yo digo: [...] “Dame esas”, “picantes” está dentro del CD [...] ¿Cómo lo analizaríamos? Así, [...] ¿De acuerdo? En cambio, el otro significado [...] “Dame las patatas así”, “dámelas picantes”; entonces “así” queda fuera [...] ¿Vale? [...] Y estos son los casos de posible ambigüedad, ¿por qué? Porque es una ambigüedad que se da en el significado. Igual que pasa con “dame las patatas picantes”, pasa con “tráeme el queso rallado” ¿Por qué? Porque tenemos [...] ¿Vale? [...] Una pregunta que creo que está en un modelo de examen [...] “encontraron al rehén muerto” tiene dos significados, explicádmelos ¡Eso es una pregunta de examen! [...] ¿Qué os parece esto? ¿Eh? ¡La lengua es apasionante! ¿Eh? ¡Mucho más que la serie de *Juego de tronos*!

O4: ¡No!

Pr6: P63 ¿No? ¡risilla! ¡Estoy de acuerdo contigo! ¡Prefiero *Juego de tronos*! [...] A veces no hay ambigüedad, a veces no hay ambigüedad, por ejemplo: “Tienes las manos frías” ¡“Tienes las manos frías”! ¿Qué es “frías”?

A17: ¡Complemento del nombre! ¿No?

A18: ¡No! ¡Predicativo!

Pr6: P64 ¡Predicativo! ¡Porque si es complemento del nombre es que tiene las manos frías y las manos calientes! ¡Tiene cuatro!

@s: [risas]

Pr6: P65 ¡Claro! “Tienes las manos así, las tienes frías” [...] Entonces, hay casos en los que no hay ambigüedad, porque solo tienes una [...]

P66 Bueno, cuando tenemos complementos predicativos... por eso es tan importante lo que os decía antes de: el predicativo de CD puede cambiar de orden. La única forma consciente que yo tengo de romper la ambigüedad, y no quiero que haya problemas, es cambiar el orden [...] ¡Recordar lo que pone aquí [en la diapositiva]: “Cuando se refiere al CD puede cambiar de lugar”! ¿Para qué nos sirve? Para romper la ambigüedad ¿vale? Y ¡ojo! “Dame las patatas picantes” no tiene una solución, tienen dos soluciones, tiene dos análisis [...]; y “tienes las manos frías” solo tiene uno ¿vale? Entonces, el truco es [...] ¿vale? ¿Preguntas? ¿Problemas? ¡Es maravilloso! ¿Eh? ¿Recordáis la canción de Juanes, hace un par de años, “tengo la camisa negra”?

@s: ¡Sííí! [risas]

Pr6: P67 [...] ¿Habíais nacido?

A19: ¡Tenía ocho años!

Pr6: P68 ¿Tenías ocho años? ¡O sea, que hace 10 [años]! ¡Uy, cómo pasa el tiempo! ¡Qué no lo veo! ¿Eh? ¡Dios mío! ¡Tempus fugit! [risas] [...] ¡Qué barbaridad! [...]

@s: [risas]

Pr6: P69 ¡Vale! “Tengo la camisa negra” [...] ¿Dos significados?

O5: ¡Qué es negra o está sucia!

Pr6: P70 ¡Qué la camisa es de color negro! [...] ¿Qué función tendría “negra”?

O5: ¡Complemento del nombre!

Pr6: P71 ¡Complemento del nombre! ¿No? ¡Tengo la camisa negra, tengo la camisa roja, tengo la camisa azul! ¡Complemento del nombre! Pero es que ¿cómo seguía la canción?

@s: [silencio]

Pr6: P72 ¡Claro! ¡Teníais cinco años!

@s: [risas]

A20: ¡”Porque negra tengo el alma”!

Pr6: P73 [”Porque negra tengo el alma”! [...] ¡Vale! ¡Sigue: “porque negra tengo el alma”! [...] La camisa no es de color negro, lo que tengo negra es el alma [...] Entonces ¿Veis? ¡Hasta en la música!

@s: [risas]

Pr6: P74 [...] **Vamos a terminar** hoy con el complemento de régimen, vamos a ver esto un **poquito** más [...] y así el jueves empiezo con la confusión entre el complemento de régimen y el complemento circunstancial **¿vale? ¿Preparados?** ¡A ver, los que se quieren ir a menos cuarto! [...] Bien, siempre es un SP **¡Esto yo creo que es clarísimo!** Si se llama “régimen”, **¿el régimen qué es?** ¡Preposicional! Entonces, siempre es un SP; la preposición es la que te pide el verbo, la rige el verbo. Hay verbos que no rigen preposición **¿recordáis?** El verbo “salir” **¿eh?** con “salir” se puede decir cualquier preposición ¿no? [...]

P75 En cambio, “creo” solo rige una [preposición] ¿no? “creo en”. **Entonces**, ese es el complemento de régimen. El verbo “carecer” siempre es “carece de”, entonces...

A21: Y **¿”creer que”?**

Pr6: P76 “Creer que” es una subordinada sustantiva; “creerlo”, ya no sería complemento de régimen, sería CD [...] tiene dos posibilidades “creo en ti” y “te creo” [...] **¿Eh?** Hay verbos que sí que tienen esa doble posibilidad [...] Siempre su sustitución, su pronominalización siempre es la preposición, tiene que mantenerse, estar regida y el pronombre tónico ¿no? “Carece de eso”, “se arrepiente de ello” [...] “cumplió con eso” ¡Siempre son pronombres tónicos y preposición! **¿Vale?** [...]

P77 **Bien, ¿qué problema voy a dejar iniciado ahora y lo retomamos el jueves?** Se puede confundir el complemento de régimen con el CC **¿Por qué?** porque en una frase como: “Reside en Salamanca” [...] Entonces, ahí voy a tener la duda, CC o CRég. “Fuimos al cine” [...] Entonces, **¿la preposición es regida o no? Pues** esa es la duda que nos surge [...] Entonces, primera prueba a favor de que no son C. Rég. No decimos: “reside en ella” [...] no decimos: “fuimos a él” [...], sino que lo cambio por “allí”, entonces ya me falla la pronominalización, de preposición a pronombre tónico. Y **segundo** y más importante, el punto dos: el C. Rég es imprescindible siempre, **es decir**, tanto si yo lo menciono por primera vez como si yo lo menciono por segunda vez [...] En cambio, el CC no es imprescindible en segunda mención [...] **¡Mirad aquí!** “Me he comprado un libro de medicina natural, aunque no creo” **¿En qué?** ”En la medicina natural”! Tenemos que repetirlo, o bien completo o bien pronominalizado [...] Entonces, si tengo que repetirlo porque no lo puedo dejar en blanco, tendremos un complemento de Régimen **¿vale?** En cambio, si no es necesario tendremos un CC **¿vale? ¿Qué tal?** Con esto yo espero que los podamos distinguir, porque ya digo que hay algunos que dan problemas como [...] **¿Vale? ¿Lo dejamos aquí?** Entonces, el jueves ya pasamos a [...]



Salamanca, 1 de diciembre de 2017

Querido colega:

Querida colega:

Permíteme presentarte por medio de esta carta a Pascua López García, a la que seguro conoces como antigua estudiante. Pascua está interesada en hacer un TFG sobre el discurso académico: cuáles son las estrategias discursivas más comunes, cuál es el tipo textual dominante, cómo es la relación entre los interlocutores, etc. Y yo, como tutora de su TFG, le he recomendado la búsqueda de muestras reales para crear un corpus de referencia que le sirva para su análisis.

Por eso te escribo: Pascua va a pedirte permiso para grabar una de tus sesiones de clase y te agradecería que se lo concedieras. Por supuesto que usaremos la grabación solo con fines académicos y no se publicará en ningún medio: transliteraremos aquellos fragmentos que contengan datos relevantes desde un punto de vista de la construcción discursiva y jamás entraremos a juzgar su contenido. Obvia decir, además, que mantendremos tu nombre en el anonimato y solo designaremos a los profesores que acepten ser grabados como "Profesor/a 1, Profesor/a 2", etc.

Quedo a tu disposición para resolver cualquier duda que pueda surgirte sobre este experimento.

Un saludo cordial,

Noemí Domínguez García
noedom@usal.es
ext. 6186

DECLARACIÓN JURADA

Yo, PASCUA LÓPEZ GARCÍA, con DNI 71.035.717-X:

DECLARO que he sido la única persona que ha realizado el presente trabajo íntegramente y que ninguno de los materiales que se adjuntan ha sido escrito o elaborado por otra persona, excepto las citas o el material identificado como perteneciente a otro.

Hago esta declaración jurada sabiendo y comprendiendo que, de comprobarse su falsedad, la calificación será negativa.

Fdo.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'P' followed by 'LÓPEZ GARCÍA' and a double slash '//'. The signature is enclosed in a hand-drawn oval.

En Salamanca, a 23 de julio 2020

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DEL TFG AL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD.

D/D^a PASCUA LÓPEZ GARCÍA, con DNI 71.035.717-X:

AUTORIZO que el Trabajo de Fin de Grado titulado “Análisis del discurso académico oral”, sea incorporado al Repositorio Institucional de la Universidad de Salamanca en caso de que sea evaluado positivamente con una nota numérica de 9 o superior.

Fdo.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'P' followed by 'LÓPEZ GARCÍA' and a double slash '//'. The signature is enclosed in a hand-drawn oval.

En Salamanca a 23 de julio de 2020