

ALJAMIA

2

الجمية



---

# SUMARIO

	Págs
Editorial	- 5
¿«Ser» o «estar»? He ahí el dilema ..... Feliciano de la Fuente Granado	- 7
Análisis del discurso: algunos datos sobre la complejidad sintáctico-semántica del Español Hablado ..... Pedro Barros García	- 13
La enseñanza del Español para adultos en los centros españoles en el exterior. Importancia de la autenticidad de los materiales ..... María del Carmen Campoy García y Rafael Arce Jiménez	- 18
Aprendizaje significativo de la lecto-escritura del Español como Ln. (Método experimental) ..... Tomás Castelar, Ana María Plaza y Juan Vinuesa	- 23
La expresión oral en la EGB (II): Ciclos Medio y Superior de EGB ..... Julia Jiménez Romano y María Junquera Durán Canosa	- 26
Recepción de la novela española: los últimos años ..... Aurelio Loureiro Suárez	- 41
Razones para Casablanca ..... Juan Luis Suárez Granda	- 43
Cervantes en <i>El jardín de Atocha</i> ..... José Francisco Fernández García	- 50
El teatro como actividad escolar ..... Rafael López Gómez	- 52
Sobre el montaje de <i>Las bicicletas son para el verano</i> Grupo de teatro de Aïn Chock ..... Zohra Dakir, Abderrahmane El Mouden y María Tazi	- 56
Escuelas viajeras ..... Rodolfo Vélez Olasolo y Javier Machacón Lumbreras	- 60
Evolución del árabe en los centros educativos españoles de Marruecos ..... Abdelhak Aoufi	- 62
Vivir en el tiempo de los errores ..... Mohamed Choukri	- 64
Escrito en el muro ..... Francisco Javier Barrio de la Mota	- 65
Homenaje de ALJAMIA a Miguel Hernández	- 69

---

Con el número dos de ALJAMIA, tercero de los publicados, se cierra un ciclo, quizás el más importante por lo que suponía de reto, de «echar a andar». Sabíamos lo que queríamos, teníamos muy claros los objetivos, pero desconocíamos cuál podría ser el resultado final. Podemos constatar hoy la favorable acogida por parte del profesorado marroquí de Español, al que fundamentalmente va dirigida.

ALJAMIA parece, pues, consolidada y dispuesta a iniciar su mayoría de edad, que se concretará, a partir del número tres, en un nuevo formato capaz de admitir fotografías y dibujos, pero sobre todo, capaz de seguir siendo un medio de reflexión en torno a la lengua y la cultura españolas desde la teoría y la práctica. Queremos seguir insistiendo en este aspecto: tiene que ser fundamentalmente una revista de metodología de Español para extranjeros y no para españoles. En ella, sin duda, podrá tener cabida alguna experiencia, realmente enriquecedora, del Español como lengua materna, pero ello se tiene que convertir en la excepción y no en la regla.

Debe tratar de facilitar la tarea del profesor marroquí de Español proporcionándole propuestas metodológicas y estrategias variadas para su aprovechamiento. Por eso debemos seguir animando a dichos profesores a que nos envíen sus investigaciones sus sugerencias didácticas, sus reflexiones, sus críticas; todo aquello, en suma, que pueda ser útil para la formación y la información de todos los compañeros en sus tareas cotidianas, en todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje del idioma.

También tendrán cabida los trabajos de creación literaria de profesores y alumnos marroquíes de Español, no sólo los presentados al premio CERVANTES, sino todas aquellas producciones que puedan realizarse en clase y que merezcan la pena ser publicadas.

Podríamos, igualmente, hacer un número monográfico dedicado a un trabajo serio de investigación didáctica, preferentemente experimentado y evaluado, siempre relacionado con la lengua y cultura españolas, con el Español, insistimos, como segunda lengua.

Si el número uno recogía, sobre todo, trabajos de literatura, en éste predominan los de tipo lingüístico. Así, la revista se abre con «¿Ser o estar? He ahí el dilema», eterno problema de todos los estudiantes extranjeros que se acercan al estudio de nuestro idioma. Un artículo sobre la complejidad sintáctico-semántica del Español hablado, creemos que podrá ser interesante a la hora de explotar los programas y los manuales utilizados en la enseñanza de nuestra lengua. «La enseñanza del Español para adultos», «El aprendizaje significativo de la lecto-escritura del Español como Ln», «La expresión oral en los ciclos Medio y Superior», continuación de un trabajo aparecido en el número anterior, conforman dicho panorama lingüístico, que se completa con otros artículos más literarios, con algunos informes de actividades y con el recuerdo de ALJAMIA a la figura del poeta Miguel Hernández en el cincuentenario de su muerte.

---

# ¿»SER O ESTAR»? HE AHI EL DILEMA

**Feliciano de la Fuente**

## 1.- INTRODUCCION.

Uno de los problemas que ha hecho correr más tinta, entre los que el Español presenta en el aprendizaje como segunda lengua, es el de la utilización de los verbos «ser» y «estar». Es cierto que las situaciones comunicativas en las que estos dos verbos pueden aparecer son muy numerosas y que esto merecería un estudio detallado, pero no es menos cierto que el conocimiento de un criterio general que pueda ser recomendado para seleccionar uno u otro verbo puede resultar mucho más útil que descender a situaciones comunicativas concretas. Los criterios que hasta el momento se han presentado, aunque haya que reconocer que son de una indudable utilidad, no parecen ser válidos en todos los casos. Permítasenos, en aras del espíritu de investigación pedagógica que preside ALJAMIA, ensayar una nueva interpretación que pueda servir a los profesores de Español, quienes tienen que enfrentarse cada día con este problema.

## 2.- USOS ATRIBUTIVOS QUE NO PRESENTAN PROBLEMAS.

Conviene dejar claro, en primer lugar, que hay determinados contextos en los que la utilización de estos dos verbos no ofrece ninguna dificultad; en construcciones atributivas el verbo «ser» aparece siempre que el atributo es un GN (grupo nominal) o alguno de los grupos asimilados a él (infinitivos, pronombres, adjetivos nominalizados o proposiciones). Los ejemplos siguientes son buena muestra de lo que acabamos de decir:

El latín es una lengua muerta.  
La dueña es una vieja que vive en Santander.  
Pensar en un riesgo inmediato fue algo totalmente absurdo.  
Nuestra misión era apagar el fuego.  
La parte técnica es la única que me compete.  
El caso es que de alguna manera el inspector achantó a Cirilo.  
Una cosa es oler el bacalao y otra ponerse a cortarlo.

También utiliza siempre «ser» un grupo de oraciones en las que el hablante pretende enfatizar uno de sus elementos; esta enfatización se consigue mediante la pronominalización relativa del elemento al que pretendemos dar énfasis; el relativo pasa a formar parte de la oración, que establecerá una relación atributiva con el elemento que se realza. Si en «Eso interesa» el hablante pretende enfatizar «eso», habrá de relativizarlo en «lo que» y el resultado será: «Eso es lo que interesa». Si en «La jamaicana y el menda echamos el cerrojo al casino en Biarritz» pretendemos enfatizar «en Biarritz», lo haremos mediante la transformación de «en Biarritz» en el correspondiente relativo, que, por ser un complemento de lugar, habrá de ser «donde», y el resultado final será: «En Biarritz fue donde la jamaicana y el menda echamos el cerrojo al casino». Cualquier elemento de una oración puede someterse a este procedimiento de enfatización. En «Aquí hay mucho meapilas suelto» podemos resaltar «mucho meapilas» y la oración resultante será: «Aquí lo que hay es mucho meapilas suelto».

## 3.- USOS ATRIBUTIVOS QUE PRESENTAN DIFICULTAD

Los problemas aparecen cuando hemos de seleccionar «ser» o «estar» ante un atributo de carácter adjetivo o prepositivo.

Las soluciones que se han dado, intentando establecer un criterio que nos permita diferenciar los usos de estos dos verbos han sido casi tantas como los estudiosos que se han ocupado de ello. Aunque todas ellas resuelven un número considerable de casos, hay otros en los que esos criterios se muestran claramente insuficientes. Vamos a ir analizando y mostrando la imposibilidad de aplicarlos para explicar, con claridad y eficacia, usos, con los que podemos encontrarnos.

### 3.1.- PRINCIPALES SOLUCIONES APORTADAS HASTA EL MOMENTO

Ya Gili y Gaya había señalado la insuficiencia de la oposición: permanente /v/ transitorio, para dar cuenta

---

de las diferencias entre «ser» y «estar». No estará de más, sin embargo, que mostremos algunos ejemplos en los que efectivamente podamos comprobarlo: «Florencio es pobre aunque viene jugando a las quinielas toda su vida». Vamos a imaginar que el bueno de Florencio acierta un pleno de quince. Este golpe de suerte destruye la teoría de la utilización de «ser» con cualidades permanentes. Podemos imaginar lo «ilusionada» que haría su régimen de adelgazamiento «una señora que sea gorda», si efectivamente la descripción fuese adecuada; y, desde luego, no nos vendría nada mal que «nuestro coche fuese siempre nuevo» o que «nosotros fuésemos permanentemente jóvenes»

Algunos gramáticos han utilizado la dicotomía esencial /v/ accidental (o no esencial). Cuando atribuimos cualidades esenciales utilizaríamos «ser» y cuando se trate de accidentales emplearíamos «estar». Realmente se trata del mismo criterio anterior, dado que lo esencial es permanente, y lo accidental es transitorio.

El propio Gili y Gaya nos recuerda el criterio establecido por Hanssen de imperfectividad /v/ perfectividad como base de la diferencia «ser» / «estar», pero considera que necesita mayor desarrollo y precisión. Según este autor, cuando la cualidad atribuida al sujeto podamos considerarla como el resultado de una acción, «transformación o cambio» la percibiremos como una acción perfecta y habremos de utilizar «estar», mientras que cuando hagamos la atribución «sin atender al origen o procedencia de la cualidad» la percibimos como imperfectiva y habríamos de emplear «ser». La R.A.E. en su *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* utiliza este mismo criterio del «cambio, mutación o mudanza real o posible» para establecer las diferencias entre «ser» y «estar». Aunque sea de utilidad, tampoco resuelve todos los casos. No puede verse como un «cambio, mutación o mudanza» que «las estrellas estén lejanas», ni considerar que no haya habido un cambio cuando digamos que «Mariano, por fin, es viudo». Marta Luján ha revisado escrupulosamente el criterio y constata también la falta de adecuación para explicar las diferencias.

La propuesta de Marta Luján tiene su base en las de Hanssen y Gili y Gaya, y defiende que la diferenciación entre «ser» y «estar» «se introduce al distinguir entre estados perfectivos e imperfectivos». «Estar»

seleccionaría atributos perfectivos, mientras que «ser» seleccionaría los imperfectivos. Explica la citada autora con una claridad matemática, lo que debemos entender por perfectivo:

«...predicar *está* A de un individuo X equivale a decir que un individuo X pertenece a la clase A de individuos, en un periodo de tiempo cuyo comienzo o fin son conocidos».

El criterio no es válido para explicar ejemplos como estos: «Margarita fue feliz durante aquellos tres minutos», «José es soltero, pero mañana, a la una, dejará de serlo», «Mariano es muy discreto desde que tú le aleccionas» o «Maribel será desgraciada hasta el día de su muerte».

Recientemente, De Molina Redondo y Ortega Olivares han defendido como «criterio más general y simple» el de que «con «estar» se hace una descripción del sujeto, el enunciado es descriptivo», mientras que «con «ser» se hace una clasificación del sujeto, el enunciado es clasificatorio». Resulta francamente difícil aceptar que un ejemplo como «Platero es pequeño, peludo, suave...» pueda dejar de ser una descripción, que en «Sus límites son difusos» estemos haciendo una clasificación, o que cuando a alguien se le pida que describa su habitación tenga que decir: «Mi habitación está amplia, luminosa y tranquila» y no pueda utilizar el verbo «ser».

### 3.2.- NUESTRA PROPUESTA.

El problema es, indudablemente, un problema de naturaleza semántica con repercusiones sintácticas que generan usos facultativos dependientes del contexto y, con frecuencia, incompatibilidades léxicas entre los verbos «ser» y «estar», y los atributos que les acompañan.

Para acometer el estudio del problema vamos a recordar un criterio semántico-morfológico que ya es doctrina común en la descripción de los morfemas verbales, y que nos servirá de modelo en el establecimiento de la diferencia semántica entre «ser» y «estar». Se refiere este criterio a la consideración de dos perspectivas diferentes en la concepción del tiempo

---

como morfema inherente al verbo.

a) La que nos informa del momento en que se sitúa la acción referenciada por el verbo en relación con el de la emisión del mensaje; a través de ella se da a conocer si la referencia verbal se localiza en el pasado, en el presente o en el futuro: es, en definitiva, el que se conoce propiamente como morfema de tiempo. Tanto «ser» como «estar» tienen, por el mero hecho de ser verbos, la posibilidad de presentar este morfema con todos los aditamentos temporales que el emisor considere oportuno incluir en el mensaje.

- 1) En aquella circunstancia, fue mejor esperar.
- 2) En estas circunstancias, es mejor esperar.
- 3) En esas circunstancias, será mejor esperar.
- 4) Nadie estuvo dispuesto a perdonarte.
- 5) Nadie está dispuesto a perdonarte.
- 6) Nadie estará dispuesto a perdonarte.

Por lo que estamos de acuerdo con Marta Luján en que no se puede aceptar que la cópula «ser» sea «intemporal» o que «estar» pueda denotar la presencia o existencia de un atributo asociado a una circunstancia temporal. Tanto el verbo «ser» como el verbo «estar» sitúan en el tiempo la relación atributiva, de la misma forma que todos los demás verbos: el emisor puede localizar la referencia atributiva en el pasado, en el presente o en el futuro, tanto con uno como con otro verbo.

- La charca estuvo medio seca en verano.
- La charca está medio seca en verano.
- La charca estará medio seca en verano.
- Aquel día en el parque fue difícil sacarle algo.
- Hoy es difícil sacarle algo.
- Mañana será difícil sacarle algo.

b) La segunda forma de concebirlo es aquella por la que el verbo nos informa del grado de desarrollo necesariamente temporal con que la acción referenciada por el verbo se nos presenta; caben tres posibilidades:

a) Puede presentarse como un proceso compuesto de momentos sucesivos que se van acumulando en el tiempo.

b) Puede aparecer como una acción cuyo proceso ha llegado a término.

c) Puede ser enunciada sin que el emisor la contemple ni en su desarrollo, ni concluida, sino como un puro concepto en el que no se introduce la consideración de desarrollo alguno en momentos temporales sucesivos.

Esta consideración es, en definitiva, lo que constituye el morfema del aspecto.

Ya hemos apuntado cómo Marta Luján, siguiendo los pasos de Hanssen y Gili y Gaya, había establecido este criterio centrándolo en la perfectividad e imperfectividad, y cómo había casos que se escapaban de esta descripción. Con ella pensamos que es un criterio de base aspectual el que diferencia los significados de «ser» y «estar», pero queremos defender que no se trata, como ella sostiene, de perfectividad e imperfectividad sino de un grado O del desarrollo en el tiempo de la atribución establecida con «ser» /v/ un desarrollo durativo de la misma presentada con «estar».

Efectivamente, el hablante de español tiene la posibilidad de presentar la atribución, en algunos casos, y dependiendo de compatibilidades semánticas, de dos formas diferentes:

- 1) utilizando como elemento de cópula el verbo «estar»;
- 2) haciéndolo con «ser».

No cabe duda de que la utilización de «estar» debe tener una relación con el primigenio significado de «stare», «permanecer en pie». Es, precisamente, ese rasgo semántico de «permanencia continuada en el tiempo» lo que nos puede dar la clave de la diferencia significativa entre los dos verbos copulativos.

Cuando el emisor quiere localizar en el tiempo un atributo como algo que viene desarrollándose hasta ese momento en que ha situado la relación atributiva, habrá de utilizar «estar»; la referencia exige compatibilidad semántica y puede situarse en el pasado, en el presente o en el futuro.

\*Felisa no está capaz de conducir mi coche.

---

\*Serás contento con unos hijos tan estudiosos.  
El barrio estuvo iluminado.  
El barrio estaba iluminado.  
El barrio está iluminado.  
El barrio estará iluminado.

El barrio fue iluminado  
El barrio era iluminado.  
El barrio es iluminado.  
El barrio será iluminado.

En los dos primeros ejemplos la incompatibilidad entre los verbos copulativos y sus respectivos atributos puede encontrar explicación en la exigencia por parte de «contento» del rasgo semántico que hemos adjudicado a «estar», mientras que la atribución de «capaz» no puede ser concebida como un proceso sometido a un desarrollo temporal. Los tres últimos ejemplos, en los que el morfema aspectual de la forma copulativa «estar» es imperfectivo, muestran claramente cómo el criterio de perfectividad no puede ser utilizado adecuadamente en la descripción. Es cierto que «iluminado» como participio es perfectivo, pero es necesario hacer distinción analítica entre el propio significado del atributo, el aportado por el verbo copulativo a la relación atributiva, y el aportado por la forma verbal: pretérito imperfecto, presente, y futuro imperfecto, formas imperfectivas en los ejemplos que analizamos, mientras que la forma «estuvo» del pretérito indefinido no puede dejar de ser perfectiva. En el criterio que aquí se propone es absolutamente irrelevante el que la acción se presente como perfectiva o imperfectiva y, en todo caso, depende de la forma verbal que se seleccione; lo determinante de la utilización de «estar» estriba en que el emisor quiera presentar la atribución como un proceso que viene produciéndose en el tiempo y que dura, al menos, hasta el momento en que la ha situado. El que concluya o no en este momento no nos parece que pueda determinar al hablante a seleccionar «estar». Tampoco nos parece relevante el momento del comienzo. Imaginemos a un profesor que realiza una explicación a sus alumnos y les pregunta: «¿Está claro?» Cuando un alumno responde: «Lo está», es evidente que, en un determinado momento, no nos importa cuándo, se ha hecho la claridad en su mente y que esa claridad perdura.

Asimismo, el hablante tiene la posibilidad de localizar la relación atributiva sin contemplarla como algo que se desarrolla en el tiempo; entonces lo que hace es utilizar como cópula el verbo ser.

La diferencia entre las dos formas atributivas radica en que, en este segundo caso, el emisor ha querido hacer la referencia atributiva sin considerarla en su desarrollo en el tiempo, y limitándose a establecer entre el tema «el barrio» y el atributo «iluminado». En el primer ejemplo la atribución es perfectiva y en los otros tres casos imperfectiva. Pero esa información lo mismo que la de pasado, presente o futuro en relación con el momento de emisión del mensaje, es aportada por la forma verbal seleccionada.

El criterio, como apuntábamos antes, no es nuevo en la teoría gramatical; es el mismo que se ha utilizado en la descripción del infinitivo /v/ el gerundio: aquel realiza la referencia verbal enunciando simplemente el contenido significativo del verbo, mientras que este incluye además el significado del «desarrollo en el tiempo»; el profesor Alarcos utilizó el término «distensión» para denominar este concepto, que encontramos como rasgo positivo del gerundio frente a la carencia de dicho rasgo significativo de la forma del infinitivo. De ahí que, mientras «estar» se construye necesariamente con gerundio, el verbo «ser» selecciona infinitivo.

Es, pues, una diferencia semántica de base aspectual la que puede establecerse entre los verbos copulativos «ser» y «estar», que, en líneas generales, coincide con la que se establece entre el significado gramatical del infinitivo y del gerundio, esto es «sin distensión» /v/ «con distensión».

#### 4.- USOS NO ATRIBUTIVOS

En las construcciones no atributivas tampoco se presenta ningún tipo de dudas por cuanto tanto ser como estar, se utilizan de forma regular en casos bien diferenciados: «ser» tiene como sujetos sustantivos cuyo referente es un acontecimiento, al que localiza, tanto en el tiempo como en el espacio.

---

---

Aquel verano todos los bailes fueron en la Pérgola.  
La boda de su hermano es el sábado que viene.  
Este tipo de tormentas suele ser siempre en verano.

«Estar», en cambio, tiene como sujetos sustantivos cuyo referente es una entidad, ya sea concreta, ya sea abstracta, que localiza en el espacio; la localización de estos sujetos en el tiempo también se hace con «estar» y sólo es posible en relación con otros periodos temporales o cuando se hace conjuntamente con una localización espacial

- El caserón está al final del barrio.
- Toda la inquina de agosto estaba en las calles.
- Estamos en una profesión de ovejas.
- Mi hija estaba entonces en séptimo
- Estaban todos los participantes en su mejor momento.

La localización temporal de un sólo complemento no es posible con este tipo de sujetos y si se hace encubre una localización espacial implícita o una atribución. «Mis amigos estuvieron el año pasado» sólo es posible si admitimos explícita o implícitamente un complemento de lugar (aquí) o un atributo (dispuestos a venir)

También pueden explicarse con coherencia, desde la teoría que defendemos, los usos no atributivos de localización. El rechazo de un complemento de localización temporal absoluta por parte de las oraciones no atributivas en que «estar» tiene como sujeto sustantivos que hacen referencia a entidades, es previsible, si tenemos en cuenta que el desarrollo en el tiempo es ya una localización temporal, es decir que la información está aportada por el propio verbo. La localización en el espacio necesita, en cambio, ser confirmada por los complementos de lugar. De otra parte, los sujetos que referencian acontecimientos sociales o espaciales tienen en el conjunto de sus semas el de «proceso que dura en el tiempo», por lo que es también previsible el rechazo de un verbo que aporte esa misma significación.

Con «estar» se construyen las formas perifrásticas de carácter durativo, en las que se selecciona el gerundio.

La aportación semántica conjunta de «estar» más el gerundio es lo que presta a la fórmula ese carácter progresivo durativo que las caracteriza.

Es algo que está dando pie a muchas cábalas.  
Aquí estuvieron comiendo y bebiendo  
Estuve tomando notas para el reportaje.

Desde el criterio que proponemos encuentra una explicación el resto de las teorías que hemos analizado. Comencemos por la oposición perfectivo /v/ imperfectivo. El morfema de tiempo, inherente a la condición verbal, pone como límite mínimo el del momento en que esa acción se sitúa; lo que puede inducirnos a pensar en que la acción es perfectiva; sin embargo, ello no quiere decir, en absoluto, que el desarrollo planteado con «estar» se presente como perfectivo. Así en «El inmueble estaba (o está) abandonado» el abandono del inmueble se presenta como algo que se viene produciendo hasta ese momento, pero esto no exige, ni mucho menos, la conclusión del abandono; o, dicho de otro modo, que sea perfectivo: para que así fuese habríamos de haber seleccionado «estuvo» o «ha estado».

Todo lo que se desarrolla en el tiempo está necesariamente revestido de accidentes, que, por el hecho de serlo, son transitorios; del mismo modo, podemos afirmar que cuando la atribución de una cualidad no se contempla en su desarrollo temporal puede parecer permanente o esencial. Es la duración de los fenómenos en el tiempo lo que les exige que lo atribuido se contemple como accidente. La eliminación de la perspectiva de desarrollo en el tiempo hace desaparecer también su carácter accidental.

Toda atribución presentada en su desarrollo, implica un cambio, «mutación o mudanza» y unas circunstancias espacio temporales en las que se produzca. De ahí que se haya ligado la atribución con «estar» a la temporalidad que exige un proceso que se desarrolla en el tiempo, y se haya explicado que «expresa una manera de ser relativa dentro de las coordenadas de tiempo y espacio».

Podríamos decir, incluso, que lo que se desarrolla en unas coordenadas espacio temporales es más propicio

---

a ser descrito que aquello que no se contempla como tal. Ya vimos, sin embargo, cómo es perfectamente legítima la descripción con el verbo «ser» y cómo resulta difícil hablar de clasificación en determinados ejemplos en que se utiliza ese verbo.

## 5.- FORMULACIÓN PEDAGÓGICA.

Como el objetivo del presente trabajo era el de buscar un criterio pedagógico lo más simple y eficaz posible, vamos a formularlo intentando que pueda ser utilizado por los profesores que en algún momento de su labor se plantean enseñar a sus alumnos la diferencia semántica entre estos dos verbos a fin de que la selección en cada contexto sea la adecuada. Podría ser el siguiente:

**Únicamente utilizaremos «estar» en atribuciones**

**cuando lo que se dice del sujeto se ligue a una duración que persiste temporalmente, al menos, hasta el momento en que lo situamos.**

**En usos no atributivos «estar» localiza entidades y «ser» localiza acontecimientos.**

Somos conscientes de que una pedagogía de base comunicativa repudia la presentación de conceptos gramaticales como objeto del aprendizaje. Aunque compartimos esa prescripción, entendemos que hay algunos, cuyo conocimiento es de una indiscutible utilidad en el aprendizaje. Entre ellos incluiríamos los de «sujeto» y «atribución», los únicos, por otra parte, que serían necesarios y que podrían sustituir, con ventaja, a los de las numerosas situaciones en las que estos dos verbos suelen aplicarse.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E., *Estudios de Gramática Funcional del Español.*, Madrid, Gredos, 1978.
- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J.M., *Gramática Española.* Ariel, 1975.
- GILI Y GAYA, Samuel, *Curso Superior de Sintaxis Española*, Spes, Barcelona, 1961.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., *Variaciones sobre la atribución*, Universidad de León, León, 1986.
- LUJÁN, Marta, *Sintaxis y Semántica del Adjetivo*, Cátedra, Madrid, 1980.
- MARCOS MARÍN, Francisco, *Curso e Gramática Española*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1980.
- MOLINA REDONDO, J.A. de y ORTEGA OLIVARES J., *Usos e ser y estar*, SGEL, Madrid 1987.
- NAVAS RUIZ, Ricardo y JAÉN ANDRÉS, Victoria, *Ser y Estar. La voz Pasiva*, Publicaciones del Colegio de España. Salamanca, 1989.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1973.

---

# ANÁLISIS DEL DISCURSO: ALGUNOS DATOS SOBRE LA COMPLEJIDAD SINTACTICO/SEMANTICA DEL ESPAÑOL HABLADO

Pedro Barros García (Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada  
Universidad de Granada)

## Cuestiones previas

En primer lugar, aunque nuestro objetivo es muy concreto, como se deduce del título de esta comunicación, convendría aclarar qué vamos a entender por **análisis del discurso**. Se trata de un término que ha recibido diferentes interpretaciones, pero en cuya discusión no vamos a entrar en estos momentos. En este trabajo vamos a utilizarlo para referirnos al **análisis lingüístico del discurso** que se produce de manera coherente y natural. Por lo tanto, pretendemos enfocarlo al estudio de las unidades de comunicación, los enunciados, emitidos en la conversación espontánea. En consecuencia, este análisis se relaciona también con el uso del lenguaje en contextos sociales y con la interacción en el diálogo entre los interlocutores.

La conversación, como dice M. Stubbs, "es la forma más normal de utilizar el lenguaje, un fenómeno que impregna la vida cotidiana y que, simplemente por ello, merecería un estudio sistemático. Aunque sólo sea por su ocurrencia masiva, la conversación espontánea y natural tiene que servir de guía o norma para la descripción del lenguaje en general". (1)

Tradicionalmente, los análisis de la complejidad sintáctica se han venido realizando de acuerdo con las concepciones teóricas que cada escuela lingüística ha elaborado, siendo los más utilizados los estructuralistas y los generativistas. Los primeros toman la oración como patrón y se atienen a los elementos que la integran y a las posibilidades de combinación con otras oraciones. Los segundos se interesan por el proceso de formación de las oraciones; desde esta perspectiva, los hablantes ejecutan una serie de pasos para llevar la estructura profunda a la superficie, y, según el mayor o menor número de pasos que tengan que dar, así será el grado de complejidad de las oraciones.

Estas teorías limitadas al nivel oracional resultaban totalmente insuficientes para explicar toda una serie de fenómenos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que están presentes simultáneamente en cualquier acto de habla. Por esta razón, hacia mediados de los años sesenta comenzó a producirse un consenso sobre la conveniencia de efectuar una revisión de los presupuestos teóricos de la lingüística europea

(Saussure) y norteamericana (Bloomfield y Chomsky). Este consenso se ha producido gracias al trabajo realizado en diversas disciplinas como la filosofía, la sociología, la antropología y la psicología, principalmente. Así se ha llegado a la consideración, cada vez más generalizada, de que la lingüística actual se encuentra muy limitada en sus datos y métodos de modo artificial e innecesario. Los trabajos realizados en esas disciplinas han supuesto una importantísima contribución al estudio del uso del lenguaje.

A modo de conclusión de cuanto llevamos dicho y como justificación también -si fuera necesario- de cuanto digamos a continuación, recogemos estas palabras de M. Stubbs: "una visión coherente del lenguaje debe tener en cuenta el uso que de él se hace habitualmente en el discurso". (2)

En nuestra lengua se han realizado algunos intentos para analizar la complejidad de las emisiones orales, pero limitados al habla de los niños. Nos referimos a la investigación realizada por L. Rodríguez Fonseca sobre la oración simple emitida por niños puertorriqueños de cinco y seis años de edad, donde ordenó las estructuras encontradas en cinco grandes categorías, que iban, en orden creciente de desarrollo y complejidad, desde las declarativas hasta las interrogativas. Las estructuras más simples, las declarativas, obtuvieron una frecuencia tres veces mayor que todas las demás juntas. Este análisis fue hecho sobre un total de 749 oraciones simples producidas por los niños en conversación espontánea. (3)

## Fuentes y método utilizado

En nuestro trabajo hemos tratado de recoger el mayor número de muestras de lengua oral, que representara a la pluralidad sociocultural y geográfica de los hablantes de nuestra lengua. Con este fin hemos seleccionado varias grabaciones de entre las muchas realizadas por mis alumnos de **Español Hablado**. Estas grabaciones recogen las intervenciones directas y espontáneas de personas que participan en determinados programas de radio, de televisión o en la calle directamente. En concreto hemos tomado, total o parcialmente algunos

---

programas de la tertulia de "A mi Manera", de TVE, en la que participan personas representativas de diferentes lugares y esferas culturales del país, con un nivel medio y medio-alto. Los programas de radio seleccionados son: "Directamente Encarna", "La linterna" y "Hoy por hoy", con intervención de personas de todas las edades, procedencia y formación. Por último, hemos incluido algunas grabaciones realizadas directamente por nuestros alumnos en la calle o en tertulias organizadas por ellos mismos. Con todo ello hemos reunido un corpus que se aproxima a los 5250 enunciados, que constituyen una muestra suficiente, creemos, para sacar algunas conclusiones sobre la frecuencia de determinados esquemas discursivos y los diferentes grados de complejidad que presentan.

Una vez seleccionadas las grabaciones, los primeros problemas surgieron al transcribirlas por la dificultad, a veces imposibilidad, de reflejar fielmente no sólo lo que se dice -que en muchas ocasiones se hace de manera muy rápida y simultánea con otras emisiones y ruidos de fondo-, sino también el cómo se dice, condicionados por los más variados factores culturales, contextuales y situacionales. Nos faltan recursos gráficos para reproducir esta inmensa riqueza expresiva que se pone en juego en cualquier acto comunicativo. Estas carencias se mitigan parcialmente recurriendo al empleo de notas que explican cuanto no se puede reflejar gráficamente.

A continuación nos encontramos con el escollo de tener que segmentar los textos transcritos en las unidades mínimas de comunicación, o sea, en enunciados, considerados como secuencias elocutivas limitadas por dos pausas. Estas pausas han de coincidir con un descenso de la línea tonal y, por lo general, con el final de la intención comunicativa del hablante. Con ello queremos decir que no han de considerarse como relevantes las pausas circunstanciales, motivadas por el titubeo, las interferencias, etc. Con todo, la segmentación es una labor difícil no exenta de un cierto grado de subjetividad, dado que no es fácil de distinguir acústicamente el paso de unos enunciados a otros, sobre todo si tenemos en cuenta que hay hablantes que se manifiestan de una manera atropellada, sin solución de continuidad entre sus emisiones, con un ritmo casi uniforme, interfiriendo las elocuciones de otros interlocutores sin respetar los turnos de palabra, etc. En consecuencia, hemos de suponer un margen de error en las unidades resultantes, pero, a pesar de ello, creemos

que los datos finales podemos considerarlos como fiables y representativos de nuestra forma de hablar.

Realizada la segmentación en enunciados, los hemos estudiado desde una doble perspectiva: Por un lado hemos tratado de establecer una tipología de los enunciados y un índice de frecuencia de los mismos. Por otra parte hemos estudiado su complejidad en función de dos parámetros: la longitud, determinada por el número de unidades léxicas que integra cada enunciado, y la estructura sintáctica que presentan.

### Tipología de los enunciados

La utilización de los enunciados como unidades de comunicación plantea problemas terminológicos y conceptuales importantes, pero no es esta la ocasión de discutirlos. Aceptamos la definición que propone J. Lyons, a través de Harris, "cualquier extensión de habla realizada por una persona antes y después de que haya silencio por parte de esa persona" (4).

La aplicación de esta definición a los textos reales comporta bastantes dificultades, por lo que hemos de recurrir a otros factores prosódicos y contextuales para facilitar la tarea de la segmentación.

Elegido el enunciado como unidad de segmentación y, una vez efectuada la misma, trataremos de clasificar los tipos de enunciado resultantes. Para esta labor hemos tomado como modelo la clasificación utilizada por L. Cortés Rodríguez en su trabajo doctoral sobre la *Sintaxis del coloquio* (5).

Por razones de tiempo y espacio -y también para no cansarles con una abundante exposición de datos y porcentajes, correspondientes a cada uno de los trabajos analizados-, nos limitaremos a ofrecerles los resultados globales, referidos a la totalidad de las grabaciones arriba mencionadas. Por otra parte, también evitaremos hacer una descripción teórica de cada uno de los subgrupos establecidos por el profesor L. Cortés, remitiendo, para cualquier aclaración al respecto, a la referencia bibliográfica correspondiente.

#### a) Enunciados oracionales

Este primer tipo de enunciados nos plantearía, de entrada, la determinación del concepto de oración, que es una cuestión ampliamente debatida. Para los efectos prácticos que ahora nos interesan, asumimos el criterio adoptado por L. Cortés, quien propone como rasgos exigibles en todo enunciado para que pueda ser

considerado como oracional, los siguientes: independencia sintáctica, unidad de habla e independencia fónica.

**b) Enunciados fragmentarios**

En la segmentación de las unidades del discurso se obtienen enunciados que pueden ser considerados como incompletos desde una perspectiva gramatical, pero que cumplen con integridad la función comunicativa para la que han sido emitidos. Estos enunciados son sumamente frecuentes en la conversación espontánea, donde la precipitación y las circunstancias del contexto hacen innecesarias aquellas palabras que puedan estar sobreentendidas o hayan sido pronunciadas con anterioridad.

**c) Enunciados complejos**

En el diálogo es muy normal que el hablante interrumpa la emisión de un enunciado para intercalar algún juicio complementario, justificativo, reprobatorio, etc., o bien porque su interlocutor no ha respetado su turno de palabra, continuando después donde había dejado la enunciación anterior. A este tipo de construcciones discursivas en las que "un enunciado está situado en el interior de otro, pero sin que haya ningún tipo de relaciones sintácticas entre ellos", las llama L. Cortés enunciados complejos. (6)

Pues bien, aplicados estos criterios a nuestro material, hemos obtenido estos resultados:

TOTAL DE ENUNCIADOS OBTENIDOS .....	5250
ENUNCIADOS ORACIONALES TÍPICOS	
1. INACABADOS .....	469, el 8.9%
2. ACABADOS	
2.1. INCORRECTOS .....	96, el 1.8%
2.2. CORRECTOS .....	2049, el 39%
ENUNCIADOS ORACIONALES ATÍPICOS	808, el 15.3%
ENUNCIADOS FRAGMENTARIOS	
1. INACABADOS .....	280, el 5.3%
2. ACABADOS	
2.1. INCORRECTOS .....	18, el 0.3%
2.2. CORRECTOS .....	942, el 17.9%
ENUNCIADOS COMPLEJOS .....	478, el 9.1%
OTROS .....	57, el 1.0%

Una breve observación de estos datos nos demuestra que los enunciados oracionales típicos y correctos son los más utilizados, con un índice de frecuencia del

39%; en segundo lugar están los fragmentarios acabados y correctos, con un 19.9%, y, en el tercero, los enunciados oracionales atípicos que alcanzan el 15.3%.

**Complejidad de los enunciados**

Para medir la complejidad de los enunciados recurriremos, como ya hemos dicho, a dos parámetros: la longitud y la estructuración sintáctica. La suma de estos dos factores puede paliar las limitaciones que cada uno de ellos tiene de manera aislada, pues es evidente que el postulado que afirma que **la complejidad sintáctica está en razón directa con la extensión: a más longitud, estructuras oracionales más elaboradas**, no es totalmente cierto, pues todos conocemos que hay secuencias largas que presentan una escasa complejidad, como las enumeraciones; en cambio otras, más breves, plantean mayores problemas para su comprensión y aceptación, como por ejemplo las pasivas. El empleo de otros procedimientos, como el cómputo de morfemas o de unidades funcionales (7), no resuelve en gran medida estas limitaciones, por lo que, en esta ocasión, hemos preferido el recuento de palabras.

**a) La longitud**

Para clasificar los enunciados por su extensión, hemos establecido cuatro grupos en función del número de palabras que los componen:

1. - Breves. De 1 a 4 palabras.
2. - Cortos. De 5 a 9 " "
3. - Intermedios. De 10 a 15
4. - Largos. De 16 a 20

Los resultados, sobre un total de 5250 enunciados, han sido los siguientes:

- |                                |                |
|--------------------------------|----------------|
| a) Enunciados breves .....     | 2162, el 41.2% |
| b) Enunciados cortos .....     | 1492, el 28.4% |
| c) Enunciados intermedios..... | 1069, el 20.3% |
| d) Enunciados largos .....     | 544, el 10.4%  |

Estos datos reflejan claramente un predominio de los enunciados breves, lo que guarda relación con la tradicional extensión de los grupos fónicos españoles, establecida en torno a las ocho sílabas. Si añadimos a estas cifras las correspondientes a los enunciados cortos, obtendremos un porcentaje próximo al 70%. Esto quiere decir que, casi tres cuartas partes de nuestras expresiones orales, no alcanzan las diez palabras por unidad de

comunicación.

Los porcentajes referidos contradicen, en cierta medida, -aunque serán necesarios estudios más profundos- la creencia, bastante generalizada, de que las personas de nivel sociocultural medio y medio -alto -al que pertenecen la mayoría de nuestros interlocutores- producen habitualmente enunciados de una extensión y complejidad estructural superior.

b) La estructura sintáctica

Este segundo parámetro determina la estructura sintáctica de los enunciados. El análisis de las distintas estructuras utilizadas en la lengua hablada, es una tarea enormemente compleja que necesitaría un estudio exclusivo, amplio y pormenorizado -al cual no renunciamos, pero que dejamos para otra ocasión- En este trabajo nos vamos a limitar a establecer una división de los enunciados en simples y compuestos, empleando método y terminología tradicionales. Los simples se subdividen en predicativos y atributivos, y los compuestos en coordinados y subordinados. Acompañamos estos datos con los porcentajes globales y los parciales correspondientes a cada uno de ellos.

Para poder aplicar los criterios tradicionales, hemos tenido que prescindir de los enunciados oracionales atípicos, inacabados e incorrectos; en consecuencia, las cifras que aportamos se refieren a los enunciados oracionales típicos, acabados y correctos, a los fragmentarios acabados y correctos, y a los complejos.

TOTAL DE ENUNCIADOS ANALIZADOS .....	3509
SIMPLES .....	1616, el 46%
1. PREDICATIVOS .....	1189, el 73.6%
2. ATRIBUTIVOS .....	427, el 26.4%
COMPUESTOS .....	1893, el 54%
1. COORDINADOS .....	710, el 37.5%
2. SUBORDINADOS .....	1183, el 62.5%

La observación de estos resultados podría resultar un tanto sorprendente e incluso contradictoria con los datos registrados para el parámetro anterior, puesto que aquí, los enunciados compuestos, que teóricamente deberían ser los más extensos, son más numerosos que los enunciados simples. Esta aparente contradicción se

explica, si tenemos en cuenta que, en el apartado anterior, no hemos prescindido de los enunciados que presentaban una estructura oracional atípica o fraseológica -1741 enunciados más-.

Por otra parte, queremos también destacar la abundancia de estructuras subordinadas, muy superiores a las coordinadas; lo que viene también a poner en entredicho las reiteradas afirmaciones, nunca demostradas, de que en la utilización oral de la lengua apenas se emplea la subordinación. Habría que añadir también, que la ausencia de los conectores tradicionales no supone carencia de subordinación, pues esta puede ser atribuida a factores prosódicos, esenciales en la conversación, o estar desempeñada por elementos locucionales, fraseológicos e incluso por oraciones enteras con una estricta función nexal.

Para concluir, vamos a recordar las principales consideraciones que hemos hecho a la luz de los datos obtenidos:

a) El nivel de uso que hemos analizado corresponde a hablantes adultos, con una formación media y media-alta, en situaciones, por lo general, formales y ante interlocutores con los que no mantienen una relación de confianza.

b) La tipología de los enunciados refleja una preferencia por el empleo de los enunciados oracionales típicos, acabados y correctos, con un porcentaje próximo al 40%.

c) La complejidad medida en función de la longitud de los enunciados nos muestra una clara tendencia por el uso de los enunciados breves -de una a cuatro palabras- con porcentajes superiores al 41%.

d) La configuración sintáctica de los enunciados oracionales y complejos, principalmente, se inclina por las estructuras compuestas, con un porcentaje del 54% frente al 46% de las simples. También es importante resaltar que las construcciones subordinadas superan ampliamente a las coordinadas.

Consideramos, finalmente, que todas estas observaciones deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar los programas y los manuales para la didáctica de nuestra lengua.

- 
- (1) STUBBS, M., *Análisis del discurso*, Alianza Edit., Madrid, - 1987, pág. 24.
  - (2) STUBBS, M., Op. cit., pág. 26.
  - (3) RODRÍGUEZ FONSECA, L., *Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad en la zona de Caguas*, Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico, 1978. Cito por H. López Morales, *La enseñanza de la lengua materna*. Ed. Payor, Madrid, 1986.
  - (4) LYONS, J., *Introducción en la lingüística teórica*. Teide, Barcelona, 1971, pág. 177.
  - (5) CORTÉS RODRÍGUEZ, L., *Sintaxis de coloquio. Aproximación Sociolingüística*. Universidad de Salamanca, 1986, pág. 35.
  - (6) CORTÉS RODRÍGUEZ, L., Op. cit., pág. 35.
  - (7) Vid. CORTÉS RODRÍGUEZ, Op. cit., págs. 78-92.
-

---

# LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA ADULTOS EN LOS CENTROS ESPAÑOLES EN EL EXTERIOR: IMPORTANCIA DE LA AUTENTICIDAD DE LOS MATERIALES DIDACTICOS.

M. del Carmen Campoy García

Rafael Arce Jiménez

## 1.-INTRODUCCION

En nuestros centros del exterior existen, además de las enseñanzas regladas, clases de español para adultos. Entre los factores esenciales que se deben considerar en el tratamiento de la enseñanza de la Lengua y Civilización españolas para extranjeros no escolarizados en los mencionados Centros, destacan:

- La naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento.
- Los procesos de aprendizaje implicados en el dominio progresivo de las lenguas extranjeras.
- Las características propias y específicas del idioma objeto del aprendizaje.
- Las expectativas de la sociedad y del mismo alumno a las finalidades del aprendizaje del idioma.

El profesor (a) encargado de estas clases debe tener claro que su objetivo no es formar especialistas en Filología Hispánica, sino lograr por parte de los alumnos una competencia comunicativa; es decir, que ellos sean capaces de utilizar nuestra lengua para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que intervendrán unas pautas de comportamiento socio-lingüístico diferentes a las que le son propias. Será necesario ofrecerles una visión real y sumergirles en nuestra Lengua y Cultura mediante el uso de lo que llamaremos materiales didácticos auténticos.

Se considerará auténtico el material que permita al alumno desechar prejuicios y clichés, el que sea obra genuina y presente situaciones reales. Es preciso también recordar que estos materiales tienen que estar adaptados al alumno teniendo en cuenta que su vida y cultura pueden ser muy distintas de las nuestras. Deben partir de una realidad natural, posible, responder a sus intereses, motivarles y participar de la asimilación de los procesos de construcción y producción de la lengua extranjera con la que quiere comunicarse. En todo caso, deben ayudar al alumno a crear él mismo y a comunicar de una manera natural que incluya hispanismos, o sea giros que muestren un conocimiento

socio-lingüístico de la cultura hispánica.

En definitiva, el objetivo y el fin primordial del profesor debe ser lograr una competencia comunicativa de carácter auténtico a través de las creaciones orales y escritas de los propios alumnos y por la utilización de materiales auténticos como medio para alcanzar el referido fin.

## 2.- ENSEÑAR A COMUNICAR EN ESPAÑOL

El lenguaje se creó para facilitar la comunicación, así que parece lógico que se quiera aprender un idioma por lo mismo; facilitar la comunicación entre personas de países y de culturas distintas. El medio escolar, con su ansia de perfección gramatical y su rigidez, tiende a hacer desaparecer este objetivo esencial de un idioma. Las clases nocturnas ofrecen la posibilidad de hacer recobrar al idioma su verdadero sentido. En este ámbito, el profesor tendrá en cuenta tres premisas:

### 2.1. No desanimar al alumno.

El profesor debe conocer las necesidades comunicativas del alumno, debe preocuparse por el destinatario de su enseñanza, considerar las diferencias que puede haber según la lengua de dicho alumno (no es lo mismo un alumno de procedencia árabe que un francófono). Los materiales deben ser adaptados a los alumnos a los que van dirigidos y, en el aspecto didáctico, tendremos que preocuparnos «por lo que se suele decir para...» en cada contexto (aspecto funcional) evitando el encasillamiento de estructuras fijas que no se corresponden con el dinamismo de una lengua viva.

### 2.2. Motivar al alumno.

En las clases de español para adultos, es fácil mantener la motivación del alumno, ya que él mismo demanda, de manera voluntaria, el aprendizaje de esta Lengua, se trata, por tanto, de crearles situaciones que se puedan realizar, situaciones en que el alumno se pueda encontrar en un futuro próximo; a saber:

- El alumno como futuro turista.- Necesitará la

---

comprensión lectora, sobre todo en su papel de consumidor de los medios de información: anuncios, cartas, cómics, explicaciones de gráficos y de cuadros, descripción de rutas, guías, mapas, planos, formularios, recetas, noticias en el periódico, guías de teléfono y partes meteorológicas.

Según el tipo de texto, varían los medios lingüísticos. Pero cada uno propicia el estudio de un (os) aspecto(s) del español:

En recetas y modos de empleo se suele utilizar el imperativo y el infinitivo.

En los anuncios son frecuentes las omisiones de las formas personales del verbo.

- El alumno como persona de contacto.- (competencia temática-cognoscitiva) Se le proporcionará material que se adapte a sus necesidades y a sus intereses, que den información sobre muchos aspectos de su vida, comparados con los de España: las costumbres, el trabajo, el tiempo libre, la enseñanza, la vivienda, la vida social...; evitando siempre prejuicios y clichés, comentando diferencias intraculturales como la política, la sociedad, la economía, la geografía, la religión, sobre todo en alumnos de procedencia distinta del mundo occidental.

- El alumno como consumidor y productor de información.- Este papel del alumno, además de exigir su competencia comunicativa, demanda también una competencia social y afectiva, normalmente adquirida en una persona adulta pero que puede presentar lagunas por falta de conocimientos. El profesor deberá, pues, aportar una serie de elementos que eduquen la capacidad de juicio del individuo. El alumno, no sólo debe captar la información del texto, sino también evaluarla, reaccionar ante ella, rechazarla o integrarla en su sistema cognoscitivo y en su sistema de norma y valores.

### 2.3. Favorecer el diálogo y la comunicación.

Se supone que los adultos que asisten a las clases nocturnas de Español acaban de terminar su jornada de trabajo; así que la clase tiene que ser relajante y no magistral y aburrida. El profesor debe darle dinamismo mediante el diálogo y la comunicación, aprovechando cada situación para introducir el diálogo:

- En los tipos de muestras de lengua propuestas.- Se debe procurar que se parezca lo más posible a las muestras de comunicación auténtica que utilizan los hispanohablantes - y no diálogos contruados pensando sólo en criterios morfosintácticos que no suelen aparecer en la vida real.

- En las tipologías de ejercicios.- Es preciso huir de lo artificial y de lo que no tenga motivaciones comunicativas claras, procurando que detrás de cada ejercicio haya una meta que alcanzar, como si se tratase de una comunicación auténtica, respondiendo a objetivos prácticos, sociales o psicológicos mediatos o inmediatos. Es necesario eliminar los ejercicios que consistan en manipulaciones múltiples, sin negar su eficacia en la asimilación de algunos procesos gramaticales para alumnos escolarizados.

Se trata de ejercicios del tipo «Juan (hablar) muy despacio» o transforme según el modelo:

- Cerrar la puerta — Cierre Vd. la puerta.
- Escribir una carta — Escriba una carta.

Son preferibles los ejercicios que motiven el dinamismo comunicativo de los alumnos; los que formulan preguntas llamadas «abiertas», o sea, los que contienen un ¿Por qué?, que susciten el diálogo y por tanto, la inclusión por el mismo alumno de estructuras gramaticales, verbales, etc.. Ejemplo;

- Tienes que buscar un piso en una zona cercana a tu nuevo puesto de trabajo. ¿Qué necesitas saber? ¿De dónde extraes la información? ¿Cómo vas a realizar el trabajo?

La competencia comunicativa se puede considerar en sus dos aspectos: oral y escrito. En el caso de la competencia comunicativa oral, los interlocutores se concentrarán en conseguir transmitir un mensaje más que en la perfección de su expresión. La fluidez se convierte en un factor primordial y la corrección gramatical se producirá automáticamente por el proceso de monitorización. En un principio, será necesaria la «negociación del sentido» que supone reconocer y aceptar la desigualdad de competencias, las imperfecciones, pero facilita el uso de estrategias de aprendizaje.

---

En la comunicación escrita el que escribe tiene que anticipar las reacciones del lector; es decir, qué información le va a interesar y en qué forma la va a transmitir. Por ello, el texto escrito exige una mayor corrección por parte de quien lo cree.

Parece preciso, pues, detenernos en los materiales didácticos que se quieren utilizar para llegar a alcanzar la competencia comunicativa, teniendo en cuenta situaciones diversas, diferentes interlocutores y conocimiento de los ámbitos nacionales y experienciales (deportes, familia, negocios, viajes...).

### 3.- ELEGIR UN DOCUMENTO

El material escrito, icónico, auditivo o audiovisual, tiene que presentar una serie de características y obedecer a unos fines:

- Despertar el deseo de comunicarse.
- Tener un contenido que responda a las necesidades del alumno.
- Usar un lenguaje variado.
- Poder ser utilizado sin la ayuda del profesor.
- Reflejar el mundo real.

Además de estas características de base, el documento debe tener un aspecto llamativo para el alumno, en este caso, un adulto activo; ofrecerle seguridad, no desánimo y motivarle. Por eso mismo, los documentos reales serán los que más se adapten a él:

- Los que parten de su experiencia: cercanos a su mundo real.
- Los que corresponden a su dominio de destrezas: leer, hablar, escribir y que le permiten mejorarlas.
- Los que aportan un conocimiento socio-cultural.
- Los que utilizan y desarrollan sus conocimientos lingüísticos.
- Los que posibilitan al alumno el desenvolvimiento en las situaciones de comunicación frecuentes en la vida cotidiana.
- Los que contienen estrategias de comunicación.

Como ya hemos insinuado, han de evitarse los documentos contruidos específicamente con objetivo

escolar. Estos, muchas veces, por una parte presentan situaciones en que no se hallarán nunca nuestros alumnos y, por otra, el lenguaje y los giros empleados en sus diálogos (escritos u orales) no son naturales: muy densos en estructuras morfosintácticas complicadas que no son propias de las situaciones dadas.

De la misma manera habrá que evitar lo más posible las adaptaciones -escritas u orales- que presentan el defecto de haber sido retocadas y por lo tanto deterioradas; y que dejan de ser, en el mismo momento en que se les cambia algo, obra genuina, obra «auténtica». Es mejor, al encontrarse con un documento difícil, o bien elegir otro más sencillo, o bien aprovecharse de las dificultades nuevas del documento para enseñárselas a los alumnos.

#### 3.1 Documentos escritos.

Para que cumplan con la exigencia de autenticidad, nos podemos encontrar con el problema que acabamos de mencionar: el grado de dificultad de los textos. Efectivamente, para reducirlo ya existen los textos adaptados al nivel de conocimientos y habilidades de los alumnos sobre los cuales ya hemos emitido nuestra opinión. Así que no siempre será posible presentar al alumno textos auténticos sin adaptación y por ello habrá que recurrir a otras soluciones como:

- Graduar la petición de información.
- Reconocer aquello que se ha trabajado, es decir, trabajar la lectura global del texto.
- Realizar una introducción detallada al tema del texto.
- Hacer preguntas para activar el entendimiento de las palabras clave que ayuden al alumno a comprender mejor.

#### 3.2 Documentos orales.

Se añadirán, para estos documentos, algunos criterios de selección complementarios. Se deben tener en cuenta varios factores de los cuales depende la eficacia del estudio del documento:

- Complejidad morfosintáctica.
  - Longitud.
  - Densidad proposicional (cantidad de información
-

contenida).

- Vocabulario (frecuencia).
- Número de hablantes y velocidad con la que hablan.
- Grado de explicitud de la información.
- Estructura del discurso.

La cantidad de apoyos que se le ofrezcan al oyente -títulos, fotografías, dibujos, esquemas, gráficos, etc.- facilitarán el grado de comprensión del alumno.

### 3.3 Actitud del profesor ante un documento.

Todo profesor, antes de proponer un documento a una clase debe tener presente las siguientes cuestiones:

- ¿Se adecúa a los objetivos de la tarea?
- ¿Posibilita las tareas de procesamiento sintético y analítico?
- ¿Existe algún vacío de información que precise una negociación de significado?
- ¿Está estructurado de forma que pueda trabajarse a distintos niveles de dificultad?

Teniendo como base las respuestas a estas cuestiones, el profesor elaborará un método de explotación pedagógica del material elegido que le pueda llevar a conseguir una uniformidad entre los objetivos propuestos y la consecución real de la competencia comunicativa de sus alumnos que, en definitiva, es el basamento de su trabajo.

## 4 CONCLUSIONES

Es interesante acercarse a lo que Grice establece como principio y máximas en el proceso de comunicación: «Todo intercambio comunicativo se fundamenta en el principio general de la cooperación» y sus máximas son la cantidad, la cualidad, la relación y el modo.

Este principio y máximas no deberíamos olvidarlos a la hora de elegir y/o elaborar los materiales.

La aplicación de los mismos depende sobre todo de la genialidad que pretende conseguir el usuario de nuestro idioma, que necesita en cada caso construir la estrategia más adecuada a la situación. El oyente llega

a ser consciente de ésta e interpreta la expresión y obra en consecuencia.

En el proceso de comunicación es importante tener en cuenta:

-Las formas lingüísticas elegidas y dispuestas según determinada estructura y el contexto que encubre todo lo que pudiera entrar en el ámbito de lo consabido, todo lo que el hablante y oyente comparte cognitivamente, todo lo que uno de ellos pueda suponer que es compartido por el otro.

-La conducta comunicativa más natural, la que mejor se acerca a la «negociación» es la conversación, mostrada en numerosas variantes, apreciándose en todas ellas esas características de «negociación».

No ocurre lo mismo cuando utilizamos discursos estereotipados (discursos pedagógicos) en los que se asignan papeles demasiado rígidos:

- El profesor, fuente de información lingüística.
  - El alumno sobre el que se deposita la información.
- Esto condiciona negativamente el dinamismo y la riqueza del intercambio que en versiones radicales se reduce al esquema: pregunta-respuesta = evaluación.

En este caso, el profesor no negocia sentido alguno; sólo le interesa «cómo el alumno construye formalmente esa respuesta»; no pretende comunicar sino que los alumnos produzcan cierta conducta verbal acorde con un modelo previo (casi siempre morfosintáctico). El alumno se ajusta para dar la respuesta correcta, la que el profesor espera, y nada más.

Este tipo de prácticas supone un peligro y se convierte en rutina, porque el estudiante puede aprender a hablar, es decir, a emitir en español, expresiones que respondan poco a una comunicación real.

Es lo que nos ha sucedido a los que estudiamos idiomas en una época determinada con métodos radicales: muchas estructuras formales, vocabulario, etc. pero poco nivel de comunicación.

Por tanto, como a comunicar se aprende comunicando, el hablante, en su producción y mediante el proceso de retroalimentación, va construyendo su discurso, evaluando de distintos modos y en distintos momentos su elaboración y sus resultados.

---

## BIBLIOGRAFIA

- *Diseño Curricular Base de Enseñanza Primaria.*
- VAN ESCH, K., *La Comprensión lectora de español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura.
- MATTE BON, F., *La Gramática en un enfoque comunicativo*, Ministerio de Cultura.
- SLAGTER, P., *Diálogos Hispánicos de Amsterdam 6.*
- ZANÓN, J., y HERNÁNDEZ, M.J. «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable*, Abril 1990.
- ZANÓN, J., *El modelo de Kraschen y la enseñanza de la L2.* I.C.E. Zaragoza.
- PICÓ, E., *El modelo Zisa de desarrollo de la interlengua*, C A P Anglés. Barcelona I.C.E. Universitat de Barcelona.
- BARUCH, Martine, «L'exploitation pédagogique de l'image», *Les Langues Modernes.*
- CRAHAY, Marcel (Service de pédagogie expérimental Université de Liège), « Comportement du maitre et participation des élèves», *Les Langues Modernes .*
- CHEVALIER, Jean Claude (Université Paris IV), *L'espagnol et le jeu de l'aspect (Théories linguistique et pratiques grammaticales).*

---

# APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTO-ESCRITURA DEL ESPAÑOL COMO L2. (METODO EXPERIMENTAL)

**Tomás Castelar**  
**Ana M. Plaza**  
**Juan Vinuesa**

Con la publicación de este artículo pretendemos dar a conocer nuestro método de aprendizaje, nuestros materiales didácticos y al mismo tiempo establecer un debate abierto a la reflexión que pueda enriquecer a los profesores de español, tanto en centros españoles como en centros marroquíes.

## BREVE HISTORIA

La publicación actual parte de un año de experiencia en la enseñanza de la lecto-escritura con los alumnos de 1º de EGB del colegio español «Jacinto Benavente» de Tetuán. La mayor parte de nuestro alumnado es de nacionalidad marroquí, cuya lengua materna es el árabe dialectal (dariya). El español es para ellos una Lengua nueva (L2) y vehicular de aprendizaje, que convive, al mismo tiempo, con la enseñanza del árabe clásico (cinco sesiones semanales para los alumnos de nacionalidad marroquí).

## PRESENTACION DEL METODO

El método de aprendizaje de la lecto-escritura se titula «Colección de Oro en Polvo» y consta de:

- Un libro de lectura y de trabajo individual del alumno, para cada uno de los temas. Los títulos son:

- 1.- Ali, el primer día de clase (Fonemas: i,a,f).
- 2.- Vamos al cole. (Fonemas: u,e,n,b,v).
- 3.- Ali en casa de María (Fonemas: o,m, t).
- 4.- María tiene fiebre. (Fonemas: s, r).
- 5.- Papá ¿vas al hammam?. (Fonemas: p, l).
- 6.- Malika se quiere casar. (Fonemas: k, c/q).
- 7.- Es la hora de comer. (Fonemas: z).
- 8.- ¡Aquí huele a cordero! (Fonemas: j,ñ).
- 9.- María y Ali salen a pescar. (Fonemas: g, ll).
- 10.- ¿Qué hora es?. (Fonemas: x,y).

- Un cuaderno de escritura correspondiente a cada uno de los títulos.

- Un manual del profesor.

## BASES PSICOPEDAGOGICAS DEL METODO :

Se parte de los principios del aprendizaje significativo. Este aprendizaje sólo se da si:

- La tarea puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.
- El alumno posee los conocimientos previos relevantes y necesarios.
- El alumno adopta la actitud de interiorizar la tarea de manera significativa y no arbitraria. (Ausubel 1961)

El aprendizaje de la lecto-escritura debe estar íntimamente relacionado con la comprensión y con una finalidad comunicativa y de relación social.

El alumnado no debe aprender sólo a codificar y descodificar unos símbolos, sino que debe poder expresar, mediante el código escrito, sentimientos y vivencias.

Es fundamental por tanto que se tenga en cuenta lo que el niño ya sabe y se le ofrezcan estrategias de anticipación y de contextualización. No se trata por tanto de que el niño aprenda a leer y a escribir al mismo tiempo.

Hemos elaborado las unidades partiendo del medio intercultural en que vive nuestro alumnado (cultura española y marroquí), intentando favorecer un clima de mutuo aprecio de los valores propios de su comunidad y creando expectativas positivas respecto a otras comunidades culturales, dejando el debate abierto. Cada unidad didáctica relaciona el área de lengua con la de conocimiento del medio, a fin de que la observación directa del mismo facilite una mayor comprensión y una expresión oral más rica y fluida que permita una mayor autonomía personal y una mejor relación social.

Cada una de las unidades ha sido vivenciada con actividades de participación directa como se ve a continuación:

- «Ali, el primer día de clase»: Conocimiento y visita de otras clases de su nivel.
- «Vamos al cole»: Recorrido por todas las dependencias del centro.
- «Ali en casa de María»: Visita de una vivienda

marroquí y una española.

- «María tiene fiebre»: Visita a un dispensario médico.
- «Papá, ¿vas al hammam?»: Visita a un hammam.
- «Malika se quiere casar»: Realización de una boda tradicional marroquí. Fiesta con los padres.
- «Es la hora de comer»: Visita al mercado y compra de alimentos. Realización de una comida. Escritura libre de una receta.
- «Aquí huele a cordero»: Vídeo sobre las fiestas españolas y árabes. Calendario español y árabe.
- «¿Qué hora es?»: Visita a los relojes de Tetuán.

## METODOLOGIA

Se parte, como hemos dicho anteriormente, de los conocimientos previos del alumno, haciendo especial énfasis en la discriminación auditiva y en la atribución de significado.

El análisis de los errores más pequeños cometidos por los alumnos el curso anterior, tanto a nivel de expresión oral como escrita, nos ha dado pautas de actuación que creemos más adecuadas para el aprendizaje de la lecto-escritura del español (Ln) para alumnos y alumnas marroquíes:

- El tratamiento de las vocales dentro de palabras conocidas y con significación. (conceptos inclusores).
- La necesidad de distanciar en el tiempo la presentación de los grafemas que ofrecen mayor nivel de confusión, alterando el orden tradicionalmente seguido en la mayoría de los manuales.

A través de nuestros cuentos se favorece la lectura globalizada y la de una frase significativa. A continuación se elabora una lista de palabras dictadas por los alumnos y que contienen el fonema presentado. Se elabora un mural con dichas palabras y con los dibujos de las mismas realizados por los alumnos, además de construirse cada alumno su lote de palabras que pegarán en sus cuadernos de escritura. También se introducen poesías, cuentos, canciones, trabalenguas y adivinanzas que contengan el fonema correspondiente.

El cuadernillo de escritura es de papel cuadriculado, siguiendo siempre la misma orientación a fin de

favorecer una mayor corrección de la grafía y automatizar el proceso.

Queremos destacar que mediante este método se permite al alumno adoptar, individualmente, su propia estrategia globalizadora y analítica, y se le ofrecen estructuras lingüísticas básicas de comunicación para la elaboración autónoma de textos.

## APUNTES PARA UNA REFLEXION

1.- Creemos que el método es válido para su aplicación en escuelas marroquíes que introduzcan el español como primera lengua extranjera.

2.- Sólo se puede aprender a leer y a escribir significativamente si se tiene un buen nivel de expresión oral y un espíritu comunicativo.

3.- El aprendizaje de la lecto-escritura es enriquecedor y gratificante, tanto para el alumnado como para el profesorado, si es vivencial y relacionado con el entorno.

4.- El amor a las propias costumbres favorece el amor a las costumbres de los demás.

5.- La correspondencia escolar, la participación en concursos literarios, en revistas escolares, etc., es básica para comunicarse por escrito y favorece la necesidad de hacerlo.

6.- Hay que respetar la ortografía natural sin dejar que se fosilicen los errores.

7.- La participación y motivación de los padres es básica y necesaria en la tarea de andamiaje del alumnado.

8.- El conocimiento de la cultura española debe basarse en las vivencias que ya tiene el alumno, ya sea por su asistencia a preescolar, por la familia, por los vecinos, la TVE, el vídeo, los viajes, etc. y debe responder a sus intereses.

9.- Es necesario tener una oferta amplia de recursos didácticos: vídeos, cuentos, poesías, canciones, juegos, dramatizaciones, juegos de patio, rincón de lengua, lotos fonéticos, murales, revistas, etc.

10.- La estructuración de la clase debe ser abierta y participativa.

11.- Os agradeceremos cualquier sugerencia. (Llamad al colegio). Colegio Español «Jacinto Benavente». Tetuán.

---

## BIBLIOGRAFIA

- NOVAC, J.D, *Aprendiendo a aprender* , Gown.Ed, Martínez Roca ,1988.
- RODRIGUEZ, Dionisio, *Entrenamiento auditivo y lectura.. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectoria*, Ed. Cepe, Colección Educación Preescolar 8.
- ARTIGAL, J.M., *Com fer descobrir una nova llengua..*, Eumo Editorial.

---

# CONTENIDOS DE EXPRESION ORAL EN LOS CICLOS MEDIO Y SUPERIOR DE EGB

**Julia Jiménez Romano**  
**María Junquera Durán Canosa**

Ofrecemos en este número de ALJAMIA la segunda parte del trabajo de Expresión Oral realizado por las profesoras pertenecientes al Departamento de Lenguaje del Instituto Español «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca, dirigida y coordinada por dicho Departamento, como ya se indicó en la introducción al trabajo publicado en el número 1 de esta revista.

La mayor parte de los alumnos de los Ciclos Medio y Superior de E.G.B., tanto marroquíes como españoles afincados en Casablanca, utilizan el Español solamente en la escuela y, en algunos casos, exclusivamente en la clase. Como consecuencia, su nivel de dominio activo de la lengua hablada es pobre, con estructuras sintácticas muy simples, repetitivas y abundantes en errores; el vocabulario activo es así mismo muy reducido y referido generalmente a las situaciones espontáneas de comunicación que se dan en el aula.

Vemos por tanto necesario, sin perjuicio del trabajo oral que se realiza en las diferentes áreas de conocimiento, dedicar un tiempo semanal en todos los cursos de ambos ciclos, hora y media aproximadamente, a la práctica oral dirigida de las estructuras idiomáticas más frecuentes del Español, a fin de facilitar al alumno los medios de expresión que por su edad necesita, partiendo siempre de las asimiladas en cursos anteriores y reforzando aquellas que le presenten una mayor dificultad.

## 26 CICLO MEDIO

### 1) FONETICA

Practicar la discriminación auditiva y la pronunciación correcta de los fonemas que tienen especial dificultad para los alumnos marroquíes.

#### a) Vocales:

Discriminación y reproducción clara de la pareja vocálica e / i. Surgen confusiones sobre todo en palabras trisílabas y polisílabas: ingeniero, índico etc.

#### b) Consonantes:

Discriminación y reproducción de las siguientes parejas:

r / rr	caro/carro
ni / ñ	Antonio (no Antoño)
	caña (no cania)
y, ll / ia, ie, io, iu	lleno (no ieno)
	playa (no plaia)
	caía (no cayía)

### 2) ENTONACION.

Se dará especial importancia a las inflexiones de voz significativas, es decir a la música del idioma.

### 3) MORFOLOGIA EL VERBO

#### INDICATIVO:

Se utilizarán los siguientes tiempos:

#### -Presente:

Estoy cansada. Tengo sed.

#### -Presente continuo:

Está jugando. Estamos comiendo.

#### -Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto:

Llegó ayer.

Ha llegado esta mañana.

El uso de ambos deberá ejercitarse con asiduidad durante todos los cursos del ciclo, ya que por influencia de la lengua francesa tienden a utilizar en todos los casos el pretérito perfecto compuesto.

- **Pretérito imperfecto:** Se utilizará en los tres cursos.

El curso pasado **jugábais** mucho al fútbol.  
Luisa **ordenaba** su cuarto todas las mañanas.

---

- **Pretérito pluscuamperfecto:** Se iniciará su uso en cuarto curso y se continuará en quinto.

Cuando llegaron al colegio ya **habían cerrado** la puerta

- **Futuro:** En tercer curso se trabajará únicamente con el futuro perifrástico IR A + INFINITIVO:

Mañana **van a ir** al cine.

En cuarto y quinto se alternarán ambos futuros:

El próximo lunes **iremos / vamos a ir** de excursión. En todos los cursos se utilizará el futuro de probabilidad:

¿Qué le **pasará?** Estará enfermo.

¿Dónde se **habrá metido?**

- **Condicional:** Se iniciará en cuarto y se continuará en quinto.

Si **tuviéramos** balón **jugaríamos** al fútbol.

Si dejase de llover **podríamos bajar / bajaríamos** al patio.

#### SUBJUNTIVO:

- **Presente:** Se trabajará en los tres cursos.

No **borres** la pizarra.

Quiero que me **dejes** el rotulador verde.

- **Pretérito imperfecto:** Se iniciará en quinto.

Cuando **hayas terminado** el trabajo, podrás irte a casa

- **Pretérito pluscuamperfecto:** Se iniciará en quinto.

Si te **hubieras bañado**, no olerías mal.

**IMPERATIVO:** Se trabajará en los tres cursos en forma de órdenes y de ruegos.

**Sentaos.**

Por favor, **déjame** la goma

**Dejadme** pasar.

#### FORMAS NO PERSONALES:

Se emplearán en todos los cursos el **Infinitivo**, **Gerundio** y **Participio** formando parte de frases verbales.

**Voy a comer.**

**Está estudiando.**

**Ha llegado tarde.**

#### VERBOS IRREGULARES:

Se procurará que el alumno, al finalizar el Ciclo, utilice con corrección las formas de los verbos irregulares más frecuentes, practicándolas dentro e las estructuras que se indican más adelante. Los verbos y participios irregulares más utilizados a esta edad son los siguientes:

##### a) Verbos

andar	acordarse	corregir
caber	colarse	elegir
caer	colgar	medir
conducir	contar	pedir
creer	encontrar	reñir
dar	probar	repetir
decir	soltar	vestir
dormir	soñar	conocer
estar	volar	obedecer
ir	doler	huir
nacer	mover	construir
oir	volver	oler
poner	cerrar	querer
empezar	reír	pensar
saber	atender	salir
ser	entender	traer
traer	perder	valer
venir	mentir	

b) Participios:

dicho	escrito	hecho
puesto	visto	vuelto

VERBOS REFLEXIVOS, RECIPROCOS Y PRONOMINALES:

Las construcciones con estos verbos, que ya comenzaron a trabajarse en C.I., debido a las dificultades que ofrecen al alumnado, continuarán practicándose durante todo el Ciclo Medio. Consignamos algunos de los pronominales de uso más frecuente:

callarse	quedarse	aguantarse
marcharse	volverse	irse
caerse	dormirse	comerse

REGIMEN PREPOSICIONAL DE ALGUNOS VERBOS:

Se continuará trabajando con lo comenzado en C.I., centrándose sobre todo en los verbos IR, VENIR, LLEGAR, SALIR y VOLVER.

a) Preposición A:

Lugar A DONDE.

ir a	Voy a casa de mis abuelos.
venir a	El lunes vinieron al colegio con su padre.
llegar a	Llegaréis tarde a la estación
volver a	Volverán a Casablanca dentro de tres días
salir a	Hemos salido al recreo a las diez y media.

Otros significados.

salir a / ir a	Salieron / fueron a comprar unos zapatos.
ir a	Ir a pie.

b) Preposición DE:

Lugar DE DONDE

volver de	Ya han vuelto tus amigos de Marrakech.
venir de	¿Vienes de la piscina?.
salir de	Todos los días salimos a las cuatro del colegio.

Otros significados

ir de	Ir de compras.
	Ir de paseo.

c) Preposición EN:

Lugar EN DONDE

vivir en	Vivimos en una casa de diez pisos.
entrar en	Los tigres entraron en la jaula.
estar en	Estamos en casa e nuestros abuelos.

Medio EN EL QUE...

Ir en coche, en tren, en barco, en avión...

d) Preposición HACIA:

ir hacia	Iban hacia la parada del autobús.
salir hacia	Salieron hacia tu casa hace un cuarto de hora.

Insistir con abundantes ejemplos en los usos de IR y VENIR que les resultan muy difíciles a los alumnos marroquíes.

- Por favor, ven un momento. -Ya voy.
- ¿Vas a venir a mi cumpleaños? -No sé si podré ir.
- ¿Vas a venir mañana al colegio? -Sí, voy a venir.

4) PREPOSICIONES.

Se trabajará con todas, excepto CABE, SO y TRAS.

## 5) PRONOMBRES.

### PERSONALES:

Se utilizarán todas las formas haciendo hincapié en el uso de los pronombres complemento:

- ¿Le has dejado el lápiz?. Sí, se lo he dejado.
- ¿Les has dicho que vengan? Sí, se lo he dicho.
- Lleva el libro a Pepe. Llévaselo.
- Dale a Miriam las témperas. Dáselas.

Practicar especialmente con la expresión **lo que**, ya que los alumnos acostumbran a suprimir **lo**. Mira **lo que** he hecho. Esto es **lo que** han traído.

### POSESIVOS (PRONOMBRES Y ADJETIVOS):

Se utilizarán todas las formas. Su uso puede quedar bien asentado en TERCERO, excepto en frases del tipo: **Me duele la cabeza**, **Se lavó las manos**, con las que la tendencia muy arraigada es decir: **Me duele mi cabeza**, **Se lavó sus manos**.

### DEMOSTRATIVOS (PRONOMBRES Y ADJETIVOS):

Se utilizarán todas las formas, insistiendo especialmente en la diferenciación de uso entre **ese** / **aquel**.

### NUMERALES (PRONOMBRES Y ADJETIVOS):

No es necesario trabajarlos de manera específica en estas clases, porque los aprenden y utilizan correctamente en Matemáticas.

### INDEFINIDOS (PRONOMBRES Y ADJETIVOS):

**Alguno, ninguno, unos, otros, pocos, muchos, demasiados, todos, cada, bastantes.**

### PRONOMBRES RELATIVOS:

**Que**  
**Cual / es, quien / es** para utilizar fundamentalmente en preguntas.

## 6) ADVERBIOS.

Se trabajará con los consignados en C. Inicial y además se añadirán:

- CANTIDAD: **Casi, todo, suficiente, demasiado y bastante.**
- MODO: **Despacio y deprisa.**  
Introducir algún adverbio en -mente en quinto.

## 7) LA COMPARACION.

Utilizar las fórmulas: **mas ...que, menos...que.**

Es **más** estudioso **que** tú. La luna brilla **menos que** el sol.

Utilizar los adjetivos **mejor, peor, mayor y menor.**

Bañarse en el mar es **mejor que** bañarse en las piscinas.

Hoy he trabajado **peor que** ayer.

Este es el **mayor de** mis hermanos.

Ordena la serie de **mayor a menor.**

Utilizar **igual que, igual de...que.**

Este libro es **igual que** el tuyo.

Yo soy **igual de** alto **que** tu hermano.

Utilizar los superlativos relativos: **el más, el menos, el que más, el que menos.**

Este es el **más** grande.

Aquel es el **menos** divertido.

Los pasteles de nata son los **que más** me gustan.

Luis es el **que menos** habla.

## 8) ARTICULOS

Se hará especial hincapié en los diferentes usos de **determinados / indeterminados** y en la utilización de las contracciones **al y del.**

## 9) AUMENTATIVOS Y DIMINUTIVOS.

Utilizarlos en lenguaje oral, siempre que la situación lo requiera, tanto en el aspecto del tamaño como en el afectivo.

## 10) ESTRUCTURAS SINTACTICAS

En todo el trabajo oral del alumno se cuidará mucho la concordancia entre:

**Determinante + Nombre + Complemento**  
**Sujeto + Verbo**

Se practicarán las estructuras en todas las modalidades posibles (afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas) y el verbo en cualquier persona y número.

Se procurará que el alumno, al construir la oración, emplee todos los determinantes, complementos del nombre y complementos verbales que la situación de comunicación exija.

NO: El niño come.

SI: El niño del pelo rizado come un plato de puré con mucho apetito.

En las oraciones compuestas, la principal dificultad reside en la correspondencia entre el verbo de la oración principal y el de la subordinada. Se irá graduando la dificultad atendiendo a la distribución de tiempos verbales, por cursos, que se ha hecho en el capítulo MORFOLOGIA.

30

### 10.1) LA ORACION SIMPLE

#### a) ORACIONES CON *SER* Y *ESTAR*:

Practicar con asiduidad los diversos usos de ambos verbos, tanto en su función copulativa como intransitiva.

- |  |   |
|--|---|
| 1) ¿Cómo es Juan?<br>(cualidad permanente) | 2) ¿Cómo está Juan?<br>(estado transitorio) |
| Juan es alegre.                            | Juan está alegre.                           |
| Juan es muy alto.                          | Juan está muy alto.                         |

Juan es distraído

Juan está distraído.

#### 3) ¿Quién es?

Juan es mi profesor.

Juan es un niño.

#### 4) ¿De dónde es?

Juan es español.

Juan es de Almería.

#### 5) ¿De qué es?

El cartucho es de plástico. Juan está en su casa.

#### 6) ¿Dónde está?

#### 7) ¿Qué es?

Esto es un estuche.

Practicar también con otros verbos que pueden asimilarse a copulativos, como:

Quedarse dormido, irse triste, salir contento, etc

### ORACIONES IMPERSONALES:

Con el verbo **HABER**.

#### ¿QUE HAY?

Hay mucha gente en la calle.

Hay pocos niños en la clase.

Con el verbo **HACER**.

#### ¿CUANTO TIEMPO HACE?

Hace mucho, hace poco, hace un mes...

### ORACIONES UNIPERSONALES:

#### ¿QUE TIEMPO HACE?

Hace sol, hace frío / calor, hace buen / mal tiempo, hace viento, está nublado / despejado, hay tormenta, trueno, nieva, llueve, graniza.

### ORACIONES REFLEXIVAS, RECIPROCAS Y CON VERBOS PRONOMINALES:

Ayer, dos niños de cuarto se pegaron durante el recreo. Nos miramos y nos echamos a reír.

¿Os ducháis todos los días?  
¿Te has peinado?  
Se cayeron por las escaleras.  
Nos hemos comido todos los bocadillos.  
Se marcharon sin despedirse.

#### ORACIONES CON LOS VERBOS GUSTAR, INTERESAR, ENCANTAR, DOLER:

Me gusta montar en bicicleta.  
No me gustan los macarrones.  
Les ha gustado mucho tu jersey.  
Las fresas nos encantan.  
No le interesan las películas de guerra.  
Le duele la garganta, o bien Tiene dolor de garganta

#### 10.2) LA ORACION COMPUESTA

##### a) COORDINADAS. NEXOS:

**Y, o, ni, pero**

Primero voy a hacer la redacción y luego resolveré los problemas.

Fui con mis padres al cine y a pasear.

**O** te callas **o** me voy de aquí.  
**O** me dejas en paz **o** se lo digo a mamá.

No quiero ver la tele **ni** tampoco jugar.  
No ha comprado **ni** pescado ni carne.  
**Ni** come **ni** habla.

Ha terminado el trabajo **pero** no está bien hecho.  
Yo quería jugar al fútbol **pero** mis amigos no.  
Ibamos a salir a la calle **pero** ha empezado a llover.

##### b) SUBORDINADAS. NEXOS:

**Porque, para, para que, cuando, hasta que, mientras, como, si, si no, que** (relativo), **que** (en oraciones completivas: **decir que, tener que hay que, querer que, oír que, ver que, creer que, dejar que, gustar que, etc.**

No ha venido **porque** está enfermo.  
Los peces engordaban **porque** les echábamos mucha comida.

Irene compró unos calcetines **para** regalárselos a su hermano.  
Se va a poner el vestido blanco **para** estar más guapa.

Pusimos gusanos en la pecera **para que** se los comiesen los peces.

**Cuando** Siham viene a mi casa nos divertimos mucho.  
**Cuando** llegues a la estación ya se habrá ido el tren.  
El barco zarpará **cuando** hayan subido los pasajeros.

No comas el bocadillo **hasta que** salgas al recreo.  
**Hasta que** toque el timbre no podréis salir de clase.

Karim jugaba con el perro **mientras** su padre hacía la comida.  
Haz tú la cama **mientras** yo barro.

Lo he hecho **como** dijo la profesora.  
Peinate **como** te gusta.  
Vieron **como** aterrizaba el avión.

**Si** estudias mucho te compraré una bicicleta.  
**Si** te hubieras levantado temprano habrías llegado a tiempo.

**Si no** comes te pondrás enfermo.  
Se me ha perdido el lápiz **que** me dejaste.  
El niño **que** se ha caído es de mi clase.  
Estuvo cantando la canción **que** le habías enseñado.

**Dijo que** vinieras.  
Tu padre **decía que** no le gustaba viajar en avión.  
**Dice que** es amigo tuyo.

**Tengo que** escribir a mis padres.  
**Tuvimos que** volver en tren porque se nos estropeó el coche.

---

**Hay que lavar la blusa.**  
**Habrá que decírselo.**

**Quiero que vengas a mi cumpleaños.**  
**Queréis que vayamos de excursión?**

### 10.3) OTRAS ESTRUCTURAS DE INTERES:

#### SALUDOS

-Buenos días, tardes, noches.  
-¡Hola!  
-¿Qué tal?.

#### LA PETICION

-Por favor, ¿puedes...?  
-¿Puedo...?  
-Perdona, ¿me puedes decir la hora?  
-¿Me dejas...?

#### LA DISCULPA

-Lo siento mucho.  
-Perdona.  
-Ha sido sin querer.  
-No me he dado cuenta.

#### LA NEGACION AFECTIVA

-¡Ni hablar!  
-¡Ni pensarlo!  
-¡Que no!

32

#### LA OBJECION CON «ES QUE»

-**Es que** eso no me gusta.  
-No puedo ir. **Es que** tengo mucho que hacer.  
-«¿Me prestas tu lápiz?» -> **Es que** lo necesito».

#### LA COINCIDENCIA

-A mí me gustan las fresas.  
-A mí también.  
  
-No tengo ganas de hacer los problemas.  
-Nosotros tampoco.

#### EL DESACUERDO

-Quiero pan.  
-Pues yo no.  
  
-No hemos visto esa película.  
-Nosotros sí.

#### LA DUDA

-A lo mejor.  
-No sé si...  
-No sé cuando...

#### LA GRADACION DE LA CUALIDAD Y LA CANTIDAD.

##### LA CUALIDAD.

-Este libro es **buenísimo / muy bueno.**  
**bastante bueno.**  
**bueno.**  
**regular.**  
**malo.**  
**malísimo.**

##### LA CANTIDAD

-Me gusta **muchísimo.**  
**mucho.**  
**bastante.**

---

poco.  
muy poco.  
nada.

-¿Cuántos hay?  
-¿Por dónde se va?  
-¿Quién ha venido?

## FORMULAS USUALES DE EXCLAMACION:

### que + sustantivo o adjetivo

¡Qué miedo!  
¡Qué rollo!  
¡Qué tonto!

### vaya, hala, venga

¡Anda, qué bonito!  
¡Vaya un pesado!  
¡Hala, qué burro!  
¡Hala, vámonos!  
¡Venga, date prisa  
¡ah, oh, huy, ya, bueno, uau, mmm

¡Ah, se me olvidaba!  
¡Huy, qué difícil!  
¡Bueno, ya está bien!  
¡Uau, qué suerte!  
¡Mmm, qué rico!

## PREGUNTAR Y RESPONDER

Saber elaborar preguntas y dar respuestas completas. Practicar con las consignadas en el Ciclo Inicial y añadir otras como:

-¿Qué prefieres?  
-¿Qué quieres comer?  
-¿Qué te gustaría ser de mayor?  
-¿Qué tienes que hacer?  
-¿Qué hora es?  
-¿Qué te pasa?  
-¿Qué te duele?  
-¿Qué dices?  
-¿A qué hora...?  
-¿A qué jugamos?  
-¿Cómo estás?  
-¿Cómo se hace? -¿Cómo has dicho?  
-¿Cuánto cuesta?

## 11) VOCABULARIO

La ampliación del vocabulario en este Ciclo vendrá dada por los contenidos de las diversas áreas.

Convendría repasar de vez en cuando, sobre todo en tercero, los **conceptos básicos y nombres de posturas** que se trabajan en Ciclo Inicial.

## CICLO SUPERIOR

A lo largo del curso, se dedicará un cuarto de hora diario a la práctica de estructuras de Lenguaje Oral específico, con el fin de corregir a los alumnos de este ciclo expresiones incorrectas y facilitarles otras nuevas para que formen parte de su lenguaje habitual al finalizar el Ciclo.

Se debe partir siempre de las aprendidas en Ciclo Medio, pues la experiencia nos dice que las olvidan con facilidad, al no ser el español la lengua en la que se expresan fuera del Centro una gran parte de los alumnos; a continuación, se practicarán gradualmente las programadas para este Ciclo.

## 1) ESTRUCTURAS SINTACTICAS

### 1.1) ORACION COMPUESTA COORDINADA. NEXOS:

33

**Sin embargo, sino que, mas bien, tan pronto...como**

Hay mucha sequía, **sin embargo**, ha brotado el trigo.

Tú no has hecho el problema, **sino que** te lo han hecho.

Esto no es una rana; **mas bien** parece un sapo.

**Tan pronto** se pone a reír **como** se echa a llorar.

---

1.2) SUBORDINADAS ADVERBIALES TEMPORALES. NEXOS:

**Apenas...cuando, en cuanto, aún no...cuando, tan pronto como, una vez que, de aquí a que, en (entre) tanto que, cada vez que.**

Apenas paró de llover, **cuando** nos pusimos en marcha.

Se lo llevaré **en cuanto** pueda.

Aún no le había tocado **cuando** empezó a llorar.

**Tan pronto** como sonó el timbre, salimos al recreo.

**Una vez que** termines la comida, te cepillas los dientes.

**De aquí a que** termine este trabajo, pasarán cuatro horas

**En (entre) tanto que** llega el médico, no debemos aplicarle ningún medicamento.

**Cada vez que** veo esa película, me emociono.

1.3) SUBORDINADAS DE MODO. NEXOS:

**Según, como si, conforme.**

Tienes que actuar **según** convenga

Ismael jugaba **como si** fuese a ganar.

Te lo devuelvo **conforme** me lo entregaste.

1.4) SUBORDINADAS CAUSALES. NEXOS:

**Pues, puesto que, ya que, que.**

Nadia no pudo responder, **pues** no sabía nada.

No pudimos asistir a la exposición **puesto que** no

llegamos a tiempo.

**Ya que** no te interesa, me lo llevaré.

Vete a casa **que** ya es tarde.

1.5) SUBORDINADAS FINALES. NEXOS:

**A fin de que, con el objeto de.**

Aprieta bien el tornillo **a fin de que** no se abra.

Nos vamos a costar temprano **con el objeto de que** podamos madrugar.

1.6) SUBORDINADAS CONSECUTIVAS. NEXOS:

**Conque, así que, por (lo) tanto, por consiguiente, tan+adjetivo+que, tal+sustantivo+que, tanto+sustantivo+que, tanto+verbo+que.**

Tú tienes más vestidos **que yo, conque** no te quejes.

No han traído los yogures, **así que** no tenemos postre.

Julia está enferma, **por tanto** habrá que visitarla.

Te lo han pedido con educación, **por consiguiente** debes prestárselo.

Esta sopa está **tan caliente que** no se puede comer.

Le dio **tal bofetada que** le rompió los dientes.

Sonia tiene **tantos admiradores que** no sabe dónde elegir.

**Tanto** escribí en clase **que** me duele la cabeza.

1.7) SUBORDINADAS CONCESIVAS. NEXOS:

**Aunque, a pesar de que, aun cuando**

Antonio hará lo que le mande la profesora **aunque** le cueste.

---

Antonio hará lo que le mande la profesora **aunque** le cueste.

Voy a clase **a pesar de que** no me encuentro bien.

**Aun cuando** llueva toda la noche, las plantas no crecerán.

#### 1.8) SUBORDINADAS COMPARATIVAS. NEXOS:

**Tan ... como, tanto ... como, más ... de**

Es **tan** listo **como** su hermano.

Esta clase tiene **tantas** sillas **como** mesas.

El médico acepta **más** clientes **de** los que puede atender.

#### 1.9) SUBORDINADAS CONDICIONALES. NEXOS:

**Como, en el caso de que**

**Como** enciendas la televisión me distraeré en mi trabajo.

**En el caso de que** tu hermana no esté en casa, llamas por teléfono.

#### 2) USO DE LOS TIEMPOS VERBALES:

Los tiempos y modos verbales ya fueron estudiados por los alumnos en el C. Medio. En el C. Superior, trataremos de otros usos de algunos tiempos y, sobre todo, del uso del subjuntivo.

##### 2.1) PRESENTE:

###### a) Presente histórico (con valor de pasado):

En 1492, Colón **descubre** América.

###### b) Presente futuro:

La semana próxima **se celebra** la semana cultural.

###### c) Presente obligatorio:

Tú te **callas** ahora mismo.

###### d) Presente habitual:

El río Guadalquivir **pasa** por Sevilla.  
La profesora me **llama** siempre..

##### 2.2) PRETÉRITO IMPERFECTO:

###### a) Normalmente relacionado con otro tiempo:

Mientras Nadia **hacía** los deberes, yo vi una película.

###### b) O con una expresión temporal (si la oración es simple):

En ese momento yo **era** muy pequeña.

###### c) Imperfecto por condicional (sobre todo en lengua coloquial):

Si yo estuviera en tu lugar, lo **hacía**.

###### d) Imperfecto de cortesía:

¿**Podías** prestarme el lápiz?

##### 2.3) FUTURO PERFECTO:

###### a) Forma relativa:

Ya **habré terminado** el libro cuando llegue mi amiga.

###### b) Forma absoluta (para expresar falta de certeza):

Kamal **habrá visto** esta película cinco o seis veces..

---

---

#### 2.4) ALGUNOS USOS DEL CONDICIONAL:

##### a) De cortesía (por el presente):

¿**Podría** darme fuego?

##### b) De consejo (por el imperativo):

**Debería** fijarse más por donde pasa.

##### c) De probabilidad:

Con todos mis ahorros **alcanzaría** la suma de 3.000 pesetas..

##### d) Condicional perfecto:

Los alumnos confiaban en que, al final, les **habría perdonado** la falta..

#### 2.5) USOS MAS FRECUENTES DEL SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES COMPUESTAS SUSTANTIVAS:

Cuando el verbo de la proposición principal expresa:

##### a) Deseo, mandato, prohibición, consejo, etc.

Te prohíbo que **salgas** esta noche.  
Nos aconsejaron que **lleváramos** ropa de abrigo.

##### b) Sentimiento (provocado por lo que se dice en la proposición subordinada):

Lamento que te **portaras** así conmigo.  
Siento que no te **haya gustado** la película.

##### c) Apreciaciones (en forma afirmativa o negativa):

No creo que a las seis **haya terminado** mi trabajo.  
Está mal que no **contestaras** al teléfono.  
Me parece justo que todos **podamos** participar.  
No parecía que se **hubiese portado** mal con la familia.

##### d) Posibilidad o probabilidad (o no) de lo que se dice en la subordinada:

Es posible que **llueva** mañana.  
Era imposible que me **aceptasen**.

#### 2.6) USOS MAS FRECUENTES DEL SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES COMPUESTAS ADJETIVAS O DE RELATIVO:

Cuando el relativo expresa algo inespecífico (el hablante no se compromete), y el valor del antecedente es negativo:

No hay persona que **pueda** soportar esto.  
No había ninguna señal que **presagiase** lo ocurrido  
No sabía de nadie que **hubiera podido** llegar a la cima

#### 2.7) USOS MAS FRECUENTES DEL SUBJUNTIVO EN LAS ORACIONES COMPUESTAS ADVERBIALES:

Al hablar de los nexos en las oraciones compuestas ya hemos visto que se **podía** utilizar el indicativo o el subjuntivo; de todas formas, insistiremos en algunos ejemplos en que el empleo del subjuntivo está claro.

##### a) Finales:

Si el sujeto de la proposición final no es el mismo que el de la principal:

Voy a avisar al fontanero para que me **arregle** la lavadora.

##### b) Condicionales (excepto las que van introducidas por el nexo si):

Te iré a buscar a condición de que **estés** preparada a las seis.

##### c) Temporales:

Cuando se refieren a acciones futuras o posteriores al momento que se hace referencia:

Cuando **sea** mayor, seré ingeniero.

## 2.8) CORRESPONDENCIA DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LAS ORACIONES COMPUESTAS.

En este Ciclo veremos las correspondencias más generales, incluso sabiendo que pueden sufrir variaciones. Se partirá de los ejemplos prácticos que surjan de las construcciones de los alumnos en el aula, incidiendo en el empleo de los tiempos del subjuntivo, en cuyas correspondencias hemos detectado mayor número de errores.

2.8.1) Verbos que indican comunicación, actividades mentales, etc.

a) Oraciones afirmativas o interrogativas:

Yo **creo** (presente) que mi hermano **llegará** (futuro) hoy.

¿Tú **crees** (presente) que mi hermano **llegará** (futuro) hoy?».

El **dirá** (futuro) que lo **ha hecho** (pasado)

Me **dijo** (pasado) que ya **había llegado** (pasado)

b) Oraciones negativas:

No **creo** (presente) que mi hermano **llegue** (presente subjuntivo) hoy.

No me **dijo** (pasado) que mi hermano **llegara / hubiese llegado** hoy.

No creería (condicional) que su hermano **llegara / hubiese llegado** hoy.

2.8.2) Con verbos de influencia o voluntad:

Te **sugiero** (presente) que le **escribas** (presente subjuntivo).

El te **ordenará** (futuro) que **estudies** (presente subjuntivo).

El te **ha ordenado** (pret. perf. indicativo) que **estudies** (presente subjuntivo).

Yo ya te **sugerí** (pasado) que le **escribieras** (imperf. subjuntivo).

Yo te **sugeriría** (condicional) que le **escribieras** (imperf. subjuntivo).

2.8.3) Verbos de sentimiento o emoción:

Me **alegro** (presente) que te **diviertas** (pres. subjuntivo, o cualquier otro tiempo del mismo modo).

He **sentido** (pret. perfecto de indicativo) mucho que no te **hayas divertido / hubieras divertido** (pret. perf. o pluscuamp. de subjuntivo).

Me **molestó** (pasado) que me **hablaras / hubieras hablado** (imperf. o pluscuamp. de subjuntivo) así.

Me **dolería** (condicional) que no lo **consiguieras / hubieras conseguido** (pret. imperf. o pluscuamp. de subjuntivo).

## 2.9) PERIFRASIS VERBALES

En los cursos de séptimo y octavo se practicarán las perífrasis más habituales, usadas con infinitivo, gerundio y participio.

a) PERIFRASIS CON INFINITIVO

**Ir a + infinitivo** (Acción a punto de empezar):

**Vamos a ver** cómo quedó el trabajo.

**Iba a comprar** el regalo, pero me di cuenta que no tenía dinero.

**Volver a + infinitivo** (Reiteración):

Ya **vuelve a sentirse** enfermo.

**Llegar a + infinitivo** (Cuando la acción no se realiza por completo, o con los matices de **incluso** o **por fin**):

No **llego a comprender** la noticia que escuché esta mañana.

Estaba tan contento que **llegó a emocionarse**.

Después de muchas explicaciones **llegó a comprender** el problema.

**Ponerse a + infinitivo** (Acción en el momento de empezar):

Se **puso a correr** como si lo estuvieran persiguiendo..

**Echarse a + infinitivo** (Acción en el momento de empezar):

---

Cuando vio a su tío **se echó a llorar**.

**Venir a + infinitivo** (Valor aproximativo):

Este político **viene a ganar** 400.000 pts.

**Acabar de + infinitivo** (Cuando la acción ha tenido lugar inmediatamente o con valor de negación atenuada):

El café aún está caliente, pues **acabo de prepararlo**.  
A mí este tipo de películas no **acaban de gustarme**.

**Tener que + infinitivo** (Valor obligatorio):

No tienes más remedio **que estudiar**.

**Haber que + infinitivo** (Valor obligatorio en construcciones impersonales):

**Hay que trabajar** duro, si se quiere conseguir algo.

**Deber + infinitivo** (Perífrasis obligativa):

Debes **entrenar** más para ganar el partido.

**Deber de + infinitivo** (Valor aproximativo):

Este traje **debe de costar** mucho dinero

**Romper a + infinitivo**

El niño **rompió a llorar** sin saber el motivo.

**Rompió a reír** de una forma tonta

**Seguir + gerundio** (Valor continuativo).

Yo **sigo diciendo** que esto no es posible.

**Llevar + gerundio** (Valor durativo):

**Llevan discutiendo** más de seis horas.

**Andar + gerundio** (Perífrasis frecuentativa):

La gente **anda diciendo** que fue él.

c) PERIFRASIS CON EL PARTICIPIO (Aspecto durativo o terminativo)

**Seguir + participio:**

El libro **sigue cerrado**.

**Llevar + participio:**

Ya **llevo escritas** dieciséis páginas.

**Traer (a uno) + participio:**

Estas ideas modernas me **traen preocupada**.

**Quedar + participio:**

La ventana **ha quedado** abierta toda la noche.

**Dejar + participio:**

La clase de Matemáticas me **dejó agotado**.

3) ALGUNAS FÓRMULAS DE USO HABITUAL EN EL LENGUAJE HABLADO EN FRASES INTERROGATIVAS

a) Respuestas afirmativas:

Además de las respuestas con el adverbio **sí**, se practicarán otras fórmulas:

- ¿Estás seguro que ganaron por dos goles de

b) PERIFRASIS CON GERUNDIO

**Ir + gerundio** (Valor durativo):

Tu comportamiento **va mejorando** últimamente.

**Venir + gerundio** (Acción que se desarrolla gradualmente):

diferencia?

- **¡Ya lo creo!** Yo mismo vi el partido.

- Pero, ¿Tú tienes bicicleta?

- **¡Claro que sí!** Me la compraron hace dos meses.

- Pues, aquí no se ve nada; ¿estará en la otra cinta?

- **Eso pienso.**

- ¿Cómo funciona esto?. ¿Presionando esta tecla?

- **Eso es.**

- ¿Así que las vacaciones son en abril este año?

- **Exacto/Exactamente.** Empiezan el día 8.

- Entonces, tus abuelos ¿viven en Madrid?

- **En efecto.** Toda la familia de mi madre ha nacido allí.

- ¿Te habrás portado bien en la cena?

- **Naturalmente.**

- Tu hermano no vino a clase. ¿Está enfermo, otra vez?

- **Sí, así es.** Está en cama con 39 grados de fiebre.

- ¿Podrías ayudarme a llevar esto al coche?

- **Con mucho gusto.**

## b) RESPUESTAS NEGATIVAS

Además de las respuestas con el adverbio **no**, se practicarán en este ciclo otras fórmulas según la negación sea más o menos tajante

- ¿Vosotros no habéis oído nada durante la noche?

- **Absolutamente nada.**

- ¿Vamos a la playa este fin de semana?

- **Imposible**, el lunes tengo un examen.

- ¿Me prestas los patines un ratito?

- **Ni hablar / De ninguna manera**; son nuevos y me los puede estropear.

- ¿Por qué no se lo cuentas a tus padres?

- **No me atrevo.**

- ¿Nos llevamos el cenicero de recuerdo?

- **Eso no estaría bien.**

- ¿Le vas a escribir una carta?

- **No lo creo necesario / No lo creo oportuno.**

- Si quieres, puedes llevar la caja de bombones.

- **Se lo agradezco, pero me sientan mal.**

## BIBLIOGRAFIA

### 1.- Métodos de español:

- *Pido la palabra*, Equipo Técnico-Didáctico de la Subdirección de Educación en el Exterior, M.E.C.
- *Antena*, Equipo Avance, Ed. SGEL.
- *Español en Directo*, Aquilino Sánchez, Ed. SGEL.
- *Para Empezar*, Equipo Pragma, Ed. EDELSA.
- *Intercambio*, Lourdes Miquel y Neus Sanz, Ed. Difusion.

---

## 2.-OTROS ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

- SANCHEZ Arsenio, *Una Metodología de la Lengua Oral*, Ed. Escuela Española.
- FERNANDEZ Sonsoles, *Conquista del Lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio*, Ed. Narcea.
- M.E.C., *Diseño Curricular Base*.
- LOPEZ María del Carmen, *Programaciones prácticas para Preescolar y el Ciclo Inicial*, Ed. Escuela Española.
- GALINDO María Agustina, *Cómo coordinar el nivel de Preescolar y el Ciclo Inicial*, Ed. Escuela Española.
- FERNANDEZ ALVAREZ Jesús, *El Subjuntivo*, EDI 6 S.A.
- BORREGO J. y otros, *El Subjuntivo: valores y usos*, SGEL.
- FENTE, R., *Perífrasis verbales*, EDI 6

**3.-Se han tenido en cuenta, además los libros de texto de Lenguaje para E.G.B. de la Editorial Anaya.**

---

## RECEPCION DE LA NOVELA EN ESPAÑA: LOS ÚLTIMOS AÑOS.

Aurelio Loureiro Suárez

Antes de referirnos de pleno al asunto que nos ocupa -**La recepción de la Novela en España durante los últimos años**- nos gustaría hacer algunas precisiones que sirvan a la vez de aclaración y excusa. Puede parecer reduccionista hablar en particular de la novela, en lugar de optar por la narrativa en general; propuesta que, además de ser más ambiciosa y totalizadora, nos obligaría a tocar temas como el relato y, quizá llevando nuestra pretensión al límite, la biografía o el género memorialístico. Huelga decir que las características privativas de lo biográfico, sus componentes endógenos, su continuo batallar entre lo narrativo (como sabemos, no siempre imprescindible) y lo ensayístico, lo convierten en un asunto individualizado, aunque asimilable, y, por lo tanto, facilitan su exclusión. Harían falta muchas horas para esbozar los contornos del género y mucho nos tememos que, por más empeño que pusiéramos, nunca llegaríamos a un acuerdo al respecto. Haría falta, por otra parte, una intención muy distinta. Más difícil resulta explicar la exclusión del relato, por cuanto que estamos acostumbrados a ver que en las carreras de los distintos escritores, más en un país que como el nuestro cuenta con una sólida tradición de cuentistas y una propensión estigmatizada al relato breve, ambas actividades se compaginan sin escarnio e incluso llegan a difuminarse en una actividad única y ponderada. No obstante, vamos a intentarlo.

En un número especial, realizado por *Lucanor* (revista con formato de libro, fundada en 1987 y dedicada en su totalidad a la teoría y creación del cuento literario) con motivo de la Feria de Francfort de 1991, varios especialistas de reconocida opinión se esforzaban, no sin ciertas dosis de prudencia, en establecer el importante y necesario resurgimiento del cuento en España desde la década de los setenta hasta nuestros días. Se basaban éstos, además de en la proclamada tradición que parece incuestionable, en la amplia nómina de libros de relatos surgidos durante estos años y que puede comprobarse con sólo asomarse a las listas de publicaciones. Compartimos con ellos el interés de que el relato ocupe, de una vez por todas, el lugar que se merece en el concierto literario de nuestro país; también sus reticencias. Pero distamos de ser tan optimistas, pues pensamos que la realidad, al menos desde la perspectiva actual, demuestra algo muy distinto. Ciertamente que los 70 auguraban una provechosa reconciliación con el género; se publicaron entonces

algunos títulos significativos, entre ellos *Memorial de hierbas* en 1973, libro con el que saltaba al ruedo narrativo Luis Mateo Díez. Pero aquello no fue sino un espejismo, propiciado por la confusión editorial reinante, el éxito del **boom** latinoamericano -entre cuyos autores se encontraban cuentistas de renombre; caso de Borges, Cortázar, y la necesidad de hallar algunos puntos de luz que ensombrecieran la crisis evidente y fueran una garantía para el futuro que se presentaba con carácter de urgencia.

Cierto es también que si repasamos el ISBN con atención, podremos asombrarnos de la cantidad de volúmenes publicados durante estos años y hasta llevarnos a engaño al comprobar que hay escritores que persisten en la literatura centrándose exclusivamente en esa tarea (me vienen a la memoria Antonio Pereira y Agustín Cerezales, para citar ejemplos de dos generaciones bien separadas). Pero no lo es menos que, si analizamos esos casos concretos y otros que pudieran darse, no nos quedará más remedio que aceptar que publicar relatos en España precisa de aval más poderoso que el estrictamente literario. Los editores se muestran reticentes; provistos de un criterio comercial, prefieren la novela -lo cual es significativo de cara a las apetencias del receptor; en este caso, el lector- o se fijan antes de dar un paso en falso, en el nombre del autor y en su ya demostrada incidencia en el lector. Todos los intentos que se han venido produciendo desde distintos sellos editoriales (citamos, como más significativos, los de Almarabú, Sirmio, Mondadori o Edhasa) han muerto en su propio impulso o se han difuminado en la búsqueda de esa novela que les garantice un nivel de ventas y renueve su ilusión. Hay editores que se niegan en redondo a publicar cuentos; otros lo hacen a regañadientes, como un esfuerzo añadido para no perder a tal o cual autor que les provee, cada cierto tiempo, de una novela; los menos dejan entrever que piensan que novela y cuento merecen un trato semejante. Los otros canales de expansión del relato, incluso los que pudieran resultarnos más apropiados por sus características -como Revistas, etc.-, han desaparecido o son tan marginales que se reducen al entorno de su ejecución y, por lo mismo, carecen de significación. No quisiera alargarme demasiado en la constatación de que "escribir cuentos" todavía significa "llorar" en España; pero no puedo pasar de largo ante un ejemplo que me parece clarificador.

---

Uno de los periódicos de mayor tirada y difusión, *El País*, tiene por costumbre todos los veranos dedicar, en su suplemento dominical, un espacio bien delimitado para el relato. La intención parece inmejorable y la repercusión en el lector, que no necesita hacer ningún esfuerzo extraordinario, está garantizada. Pues bien, resulta un hallazgo encontrar entre los firmantes algún nombre que no sea archiconocido; lo cual no es prueba infalible de la calidad de los relatos y, en buena medida, invalida el proyecto.

Esto nos lleva, sin más dilación, a centrar toda nuestra atención en el asunto que nos ocupa.

La novela -con diferencia sobre los otros géneros- ha sido la auténtica protagonista, la reina de la fiesta editorial que se ha celebrado en España estos últimos años. Ella ha sido el centro de la producción, del interés y de la demanda. Y, aún más, si nos obligamos a hacer una evaluación histórica, podríamos afirmar que estos últimos años se han empeñado en la búsqueda incesante -y a veces desmedida- de la **nueva novela española**; convirtiéndola, de alguna forma, en la bandera de la normalización política tras la muerte del dictador, los cambios sociales y la proyección cultural. Semejante protagonismo, como veremos, no sólo es responsabilidad de los escritores -estos, la mayor parte de las veces, no han hecho sino cumplir con estoicismo el papel de comparsas de lujo-; sino sobre todo de los editores y, en buena parte, de los mismos lectores, que son los que catalizan, o debieran catalizar, en definitiva, la recepción de cualquier producto literario, aun contando con todas las circunstancias, límites y mediatizaciones a que se ven sometidos.

Es imperativo, por lo tanto, torcer la mirada hacia esa fecha mágica de 1975, en que la muerte del dictador gallego -una muerte crítica y anunciada en el espacio socio-político durante años de declive y estertores pomposos- dio el pistoletazo de salida, por la calle esperanzadora de la transición, hacia la normalización democrática. La esperanza es, en este punto, un dato ineludible que conlleva la urgencia de hallar los canales adecuados para difundir las ambiciosas pretensiones culturales provocadas por la libertad recién estrenada, y que cayó, tan pronto como dicho, en el desencanto, pues las posibilidades reales (crisis latente desde principios de la década, desconcierto, confusión editorial, expectativas contradictorias...) difieren de las ideales.

Con todo, la permisividad y la liquidación de la censura eran un hecho al que había que responder con urgencia con cambios que demostrasen los cambios que se habían producido. La idea de una nueva novela -aunque no fuera la primera vez que se utilizaba- podía ser un buen bálsamo. Lejos quedaba el anhelo renovador propiciado por la novela de Luis Martín Santos, *Tiempo de silencio*, que publicada en 1962 revelaba la necesidad de una transformación en las concepciones aceptadas de la novela. El intento de los jóvenes experimentalistas de socavar la estética del realismo social y acabar con la literatura utilizada como instrumento político, promulgando la literatura artística, despreocupada, sin problemas y dando prioridad al lenguaje, cayó pronto en el desprestigio; los "novísimos" Azúa, Leyva, Montalbán, Guelbenzu y demás, no consiguieron contar con el gusto del lector -por otra parte, limitado y sin los suficientes elementos de discernimiento-. su entusiasmo formalista dio como resultado textos oscuros, complicados, herméticos, que chocaron contra su propio exceso. Los escritores adscritos al "boom latinoamericano", que durante la década de los sesenta habían copado casi toda nuestra perspectiva, aunque no dejaron de publicarse, empezaron a producir cierto cansancio; se buscaban nuevos estímulos, otras influencias. Los autores españoles pertenecientes a generaciones anteriores -como Cela, Delibes o Torrente Ballester- hacían la guerra por su cuenta, siguiendo unos presupuestos personales que no querían saber nada de urgencias, aunque en su momento se beneficiarían de las transformaciones establecidas. Los escritores peregrinos (aclaremos que "la España peregrina" fue un término acuñado por José Bergamín para denominar a los exiliados tras la guerra civil española) hacían su viaje de regreso y creaban expectativas, pero también dudas y suspicacias, pues ya se presumía un fenómeno poco coherente y homogéneo. Para colmo, las ilusiones que, con el fin de la censura, se habían puesto en los originales, todos ellos rotundos y magistrales, que esperaban su oportunidad en los cajones de los escritores -un tópico ya cuando se habla de 1975-, se frustraron de inmediato, al comprobar que los cajones estaban vacíos.

Así pues, el panorama se presentaba bastante desconsolador. Los manuscritos que iban a sacar a la literatura española del ostracismo se habían difuminado en los cajones. Las bibliotecas eran insuficientes y sus

---

instalaciones precarias. La política cultural, inexistente; e inexistente cualquier tipo de ayuda o planificación administrativa. No había una educación lectora y la información, todavía balbuciente, servía a otras orientaciones. La confusión y el vacío lo colmaban todo. Además, la libertad y el entusiasmo momentáneos consintieron el estallido de productos coyunturales (ajustes de cuentas con el pasado inmediato; crónicas relatadas de algún suceso famoso acaecido en la realidad; recetarios encaminados al fortalecimiento del cuerpo y el espíritu) que poco o nada tenían que ver con la calidad literaria, si bien hubo algunos autores que aprovecharon la oscuridad para arrojar luz sobre su nombre.

A pesar de esto, los años posteriores a 1975 -años de transición hacia la democracia- no pueden verse sino como un paréntesis benéfico, puesto que sirvieron de alfombra y trampolín a futuras empresas que pronto darían resultados. En este sentido, la transformación política dio pie a que varias generaciones de escritores -incluidos los recién llegados del exilio, como Ayala o Rosa Chacel; de otros sólo nos llegó la memoria instalada en sus últimas palabras- convivieran sin roces dentro del mismo espacio y la misma sensación de que cada cual empezaba a ser dueño y señor de su personal destino literario; sin presiones ni mutilaciones. La apertura, unida a una radical ausencia de prejuicios, impulsó todas las miradas hacia el exterior, con lo que la importación de literatura de otros países, más que un reto o un secreto, se convirtió poco a poco en una costumbre aceptada y sostenida por todos, e incluso provocada en la persecución del hallazgo inusual; empezó a ser difícil localizar las influencias, dado que podían llegar desde los parajes más dispares. Las editoriales se vieron obligadas a hacer un serio replanteamiento de su papel, lo cual hubo de pasar necesariamente por el desarrollo tecnológico, ajustes y desajustes, ausencias y reapariciones, uniones y absorciones y, sobre todo, un esencial cambio de visión que afectaría preferentemente al punto de vista comercial. Los editores se lanzaron a la búsqueda y captura de autores que les permitieran respirar de cara al futuro. Son ilustrativas, a este respecto, las iniciativas de Alfaguara, creando la colección "Nostromo" para nuevos narradores, donde empezaron a velar las armas de la novela y a demostrar su importancia autores como Luis Mateo Díez o José María Merino, entre otros; y la

sección de narrativas de la editorial Anagrama, que llegaba con premio incluido -El Premio Heralde de Novela- y descubría autores de la categoría e inmediata significación de Alvaro Pombo o Javier Marías. Los medios informativos, por su lado, recibieron un gran impulso al amparo de la libertad de expresión; eso hizo que los libros tuvieran un espacio propio dentro de la información general y que la tarea crítica, un tanto inconexa hasta ese momento, fuera tomando conciencia de sí misma, a la vez que llegaba con más naturalidad hasta los predios del lector. Y, por extensión de ésta, la publicidad que ya había percibido en su propio impulso la capacidad de influir en la voluntad y el impulso del posible comprador de libros. Aparecieron subgéneros nuevos, como la novela negra, la ciencia ficción, el erotismo, hasta entonces marginados o imposibles, que abrieron nuevas perspectivas, renovados puntos de contacto entre escritores y lectores, y se constituyeron en el canal seguro para la aparición de autores cuyos rumbos diferirán en lo sucesivo, bien hacia empresas de mayor envergadura literaria, bien hacia el reforzamiento y consolidación de los temas tratados en sus inicios. Un ejemplo representativo puede ser la colección de narrativa erótica **La sonrisa vertical** -también con premio- creada por Tusquets en 1977, que sirvió a muchos de carta de presentación con indudable éxito, como demuestra el hecho de que todavía hoy sean muchos los que se lanzan al ruedo literario a través de su concurso: el caso de Almudena Grandes es, asimismo, ejemplar; su novela *Las edades de Lulú*, ganadora del Premio, superó todas las expectativas de difusión y venta, tanto en España como en el extranjero, incluso en países tan remotos e insospechados como Japón.

Entre tanto, los escritores que ya habían conseguido o perseguían su madurez, instalados ya cómodamente en una nueva percepción de la realidad, seguían haciendo tanteos, aunque ajenos a la responsabilidad que planteaba la nueva situación, lo que no obsta para que quisieran beneficiarse de ella. Unos con mayor frecuencia que otros en sus apariciones, como el escritor madrileño Juan Benet, quien intentaba demostrar -y lo sigue haciendo- en cada una de sus intervenciones, una distinción intransferible; lo que le ha reportado un grupo incondicional de adeptos, sobre todo entre los escritores más jóvenes, al tiempo que una muy limitada repercusión en el público lector. Otros, consiguando

---

con su simple aparición que la estética literaria anterior a la fecha mágica estaba ya periclitada: caso de Eduardo Mendoza, con *La verdad sobre el caso Savolta*, o Juan José Millás, con *Cerberos son las sombras*; dos concepciones bien distintas del ejercicio literario que demostraban que el cambio promulgado sólo tendría validez por la fuerza de los hechos. Los jóvenes experimentalistas, menos jóvenes, más atentos a la realidad cotidiana, variando ostensiblemente su postura ante el fenómeno creativo.

El campo estaba abonado. Sólo hacía falta un revulsivo que hiciera más patentes las expectativas; un revulsivo que no tardaría en llegar y del lugar más inopinado, aunque, en buena medida, propiciado por un gran número de condicionantes favorables, en los que mucho tuvo que ver la urgencia de que hablábamos antes. El hielo lo rompió en 1981 un joven escritor llamado Jesús Ferrero. Su única arma, una primera novela *-Belver Yin-* que venía a explicarnos que el mundo literario de un escritor no tenía por qué estar a sus pies, ni en el espejo que se mira cada día, sino que puede buscarse en parajes exóticos, apenas vislumbrados, como la China de los emperadores, que la imaginación podía ser el camino. Resultado: el éxito inmediato de crítica y público.

A Jesús Ferrero le siguieron otros -Muñoz Molina, Julio Llamazares, Martínez de Pisó, Ferrer Bermejo.-, a los que sólo unía la circunstancia de ser jóvenes y de publicar su primera novela entre la aceptación y el elogio, y que instalaron en el ambiente, de un modo natural, el precepto que determinaría el análisis de la futura novela: la variedad de temas, la libertad de tendencias, el recurso a los mundos personales extralimitados por el viaje y la imaginación sin cortapisas. Los editores, tal vez hartos de traducciones foráneas -aspecto editorial que, en ningún caso ha disminuido, sino que sigue, incluso hoy, en plena efervescencia- vieron en ellos un filón inexplorado y se empeñaron en la búsqueda de nuevos valores, facilitando su aparición, llegando incluso a crear premios y colecciones para darles cobijo. Representativo es el caso de Plaza y Janés, editorial poco dada a los excesos, aunque su colección "Nueva Narrativa" no obtuviera los resultados apetecidos. Influyó poderosamente la crítica que, desde distintos puntos de observación, le concedió un importante margen de confianza a esa novela en ciernes, basándose sobre todo en la

iluminación de expectativas con nombres propios. Y, por último, y de manera concluyente, los lectores que, en un clima de reconciliación con sus escritores, veían en los más jóvenes una referencia necesaria a la esperanza que debía cumplirse en un presente no muy lejano.

Todo esto contribuyó a crear una atmósfera de bonanza literaria, en la que ser autor novel era una inmejorable tarjeta de visita para entrar en el club de los elegidos; los editores descubrieron el marketing y los lectores hallaron el lugar idóneo donde depositar su confianza. Este éxito compartido nos situó a mediados de los ochenta en situación de saborear las mieles de la tan ansiada **nueva novela**; regusto que, fiel a los preceptos citados y a otros que no tenemos tiempo de analizar -rápidamente asimilados por el resto de los escritores-, nos ha perseguido hasta el momento actual. Los jóvenes escritores llegaban con fuerza, seguros de sí mismos, con la única preocupación de instalar sus novelas e instalarse ellos mismos en una realidad social sobre la que no tenían ninguna responsabilidad -prueba de ello es que muy pocos la adoptaron como argumento evidente: para su constatación ya estaban los periódicos, la radio, la televisión-, sin ideología, convertida la historia en recuerdo manifiesto, en la memoria artística, y con un punto de apoyo bien rentable: la venta de ejemplares; la persecución del best-seller.

Paralelamente a este fenómeno, es preciso consignar dos hechos importantes para entender la eclosión de la novela y su recepción en un país que, querámoslo o no, se sigue definiendo poco lector. Por una parte, el inusitado desarrollo que ha experimentado la literatura infantil y juvenil; fórmulas clasificatorias de lo literario que, por encontrar enseguida su destino específico, arrojaron desde un principio buenos dividendos, lo que ha hecho que sean muchos los autores que se han sumado a esa corriente. Por otra, la literatura de mujeres, a la que, de forma intencionada y con la mirada puesta en el mercado, se le ha impuesto el marchamo de la peculiaridad.

Los últimos años se han desenvuelto en una saludable repetición, vigilada de cerca por la sensación de que vivimos un momento insuperable. Los escritores -los jóvenes y los menos jóvenes- publican con regularidad. Las novelas se suceden, aparecen, ocupan durante un instante más o menos largo su lugar en los escaparates, y se repliegan para dejar sitio a las siguientes. Cada día

---

surgen nuevas promesas que reinventan la esperanza. Los concursos literarios -incluso los de mayor raigambre-, en lugar de descubrir calidades sobresalientes, premian individualidades, refuerzan grupos y acaparan nombres. La crítica, sin flotador en el centro mismo de la barahunda, difícil lo tiene para discernir lo bueno de lo malo y se cura en salud invocando la falta de perspectiva necesaria para poner las cosas en su sitio. Se limita la mayoría de las veces a informar con reticencias, posponiendo el análisis, o a cerrar los ojos y lavarse las manos. Se abusa de las etiquetas y se busca, como vía de escape, el comentario insistente de lo extranjero, mejor cuanto más alejado de nuestro entorno de influencias. A cada paso se descubren obras maestras que, una vez abandonadas de la publicidad y la promoción, se devoran a sí mismas. Da la impresión de que hemos firmado un pacto de conformidad que no nos atrevemos a romper por miedo a las consecuencias. Lo cierto es que hemos llegado a un límite en el que es muy difícil volverse atrás: el mismo entusiasmo que, por comodidad, nos encargamos de alimentar constantemente, está a punto de provocar,

una vez más, el desencanto. Todo esto actúa en detrimento, no ya de los autores y de su posición en la sociedad, sino de las obras que realmente merecen la pena y deben quedar como ejemplos seguros de una época especialmente brillante.

Para terminar, queremos dejar bien claro que no pretendemos dar una visión pesimista de la situación. En ningún momento hemos estado mejor, ni en disposición más favorable para apostar. Sólo hace falta que abramos los ojos, firmemos un nuevo pacto, nos serenemos y no permitamos que la gran cantidad de publicaciones que nos acosan, robándonos el tiempo disponible para la clarificación, enturbie nuestro entendimiento. No es preciso un ajuste de cuentas; sólo un cambio de actitud, referencias más seguras. Editores, autores y lectores nos lo agradecerán, pues redundará en su beneficio. Ernesto Sábato decía en su libro *El escritor y sus fantasmas* que una buena obra se distinguía principalmente porque, una vez escrita y leída, ni el escritor ni el lector seguían siendo los mismos. Ese puede ser un principio.

---

## RAZONES PARA CASABLANCA

Juan Luis Suárez Granda

No negaré que esto es una mezcla de folleto turístico y de informe pedantuelo, de modo que sepan a qué atenerse los ya convencidos del paseo que aquí recomendamos y quienes descrean de la publicidad para turistas o los artículos aficionados.

En la facultad donde yo estudié había un canónigo que nos inductaba dictando unos apuntes que operaban con «razones» y «tesis o cuestiones», como él decía, y, tomándose por *martillo de herejes* -apelativo exaltado que reservaba para sí mismo y para el ilustre polígrafo santanderino por excelencia—, invocaba las razones por las que la religión que él dictaba era «la única verdadera». Aquel don Cesáreo Rodríguez y García Loredó, que en paz esté, publicó en 1965 un opusculito en sesenta y cuatro páginas de inquietante título, *Franco, ¿Rey de España?*; en él se volvía de nuevo a sus famosas «razones», y se aducían dieciséis nada menos por las que el Caudillo debía ser promovido a la monarquía. La razón número ocho, por ejemplo, se basaba «en el cuasi innato deseo del pueblo en hacer rey a Franco». La solidez ciceroniana de aquella prosa era netamente superior a las razones que se blandían. No sé yo cómo será en mi caso ni sé tampoco si las razones para Casablanca serán tan contadas y redondas como las que aducía aquel don *Cerasio*, como le llamaba Alarcos. Como quiera que sea, a mí me parece que basta exagerar sólo un poco para decir que Casablanca tiene el atípico interés de contar con el tráfico peor organizado del mundo, así que hacer allí una travesía en hora punta casi viene a tener la equivalencia de una carrera por la calle de la Estafeta a primeros de julio. Asimismo, Casablanca puede que haya registrado a lo largo de este siglo uno de los mayores incrementos de población concebibles. Aquí, al parecer, se acuñó el término *bidonville* para denominar los barrios de chabolas. Por otra parte, el centro de la ciudad colonial cuenta con un conjunto importantísimo de edificios *art-déco*, estilo cuyo apogeo coincide precisamente con los años 20-30, que es la época en que se lleva a cabo el primer plan urbanístico de la moderna Casablanca. Los colonizadores franceses fueron los autores del trazado de calles en sí, pero también los promotores del tipo de edificaciones con las que se construyó buena parte del casco previsto. París era, por lo demás, uno de los

santuarios del *art-déco* y allí fue donde se celebró en 1925 la famosa *Exposition des Arts Décoratives*, nombre del que, por abreviación, procede el que le da nombre al estilo también llamado entreguerras.

Como se ve, se trata de un interés que debe de motivar más bien a un personal bien preciso (geógrafos, sociólogos, urbanistas, especialistas en arquitectura contemporánea...) y quizá no llamar excesivamente la atención del ciudadano medio que se abandona en manos del turismo organizado para decidir sus vacaciones. Ello explica, por ejemplo, por qué el visitante españolito que baja al moro se ocupa mayormente de medinas, kasbas, zocos, morabitos y artesanía *for export*, y por qué en sus itinerarios incluye ciudades como Chauen, Fez, Mekinez, Marrakech o Rabat, pasando de largo, en cambio, por Casablanca. El fuerte tirón de las viejas ciudades imperiales del Marruecos profundo es justificadísimo, pero contribuye de paso a esquinar a *Dar-el-Beida* nombre árabe de la que, quizá con un poco de ligereza, Fernando Quiñones llamó una vez «la sosa e industrial Casablanca» (1)

Así que evocada desde la orilla norte del Estrecho, Casablanca puede que sea poco más que un nombre turbio con topónimo familiar y el título de un lugar donde Humphrey Bogart sufrió algunas tribulaciones.

### EL MARISCAL LYAUTAY Y EL PLAN PROST

De los veintemil habitantes con que contaba a finales del siglo pasado (2) a los cuatro millones que, según parece, tiene ahora (3), Casablanca ha registrado un incremento demográfico que no debe de admitir comparación posible. Hoy es con gran diferencia la ciudad más grande de Marruecos y, junto con El Cairo, Alejandría y Lagos, una de las mayores de África. La independencia del país se produce en 1956, y el gran despegue económico y demográfico se produce en los años sesenta, debido este último en gran medida a un éxodo masivo de población rural.

El mariscal Lyautay, comisario y residente general de Francia en Marruecos entre 1912 y 1926, fue el promotor de la planificación urbana de Casablanca, que en 1914 cuenta ya con ochenta mil habitantes. Es por

---

esas fechas y con ese montante de población cuando el urbanista francés Henry Prost elabora el trazado que comienza a plasmarse a partir de 1918. Este año precisamente se inaugura la sede central de correos, situada en la actual Plaza de las Naciones Unidas — antaño Plaza Lyautay—, en cuyo vestíbulo se lee una inscripción que recuerda la fecha de fundación:

«Cet edifice construit en 1916 a été inauguré le 13 juin 1918 par le général de division Lyautey, commissaire résident général.

M. Walter étant directeur de l'office des P.T.T. Ad. Laforgue Arch.»

Este edificio presenta un decidido aire autóctono en el aspecto exterior (con un pórtico frontal de arcos desiguales, con ventanas ajimezadas, artesonado en vestíbulo principal, etc.), y sin embargo parece tener cierto aire *art-déco* en la rejería del mismo vestíbulo, en los mostradores con el escalón piramidal, tan típico del *art-déco*, y en los elegantes que sostienen sendas lámparas a lo largo de ese mostrador. A este respecto, conviene llamar la atención sobre lo temprano de la fecha en que está construido y que, no obstante, ya tiene elementos del nuevo estilo. Por otra parte, la mezcla de decoración autóctona y cosmopolita será una característica que encontraremos en algunos de los edificios que nos proponemos describir: pensemos en algunas construcciones de la calle Alger o Colbert y en la casa situada enfrente del hotel Safir, en la avenida de las F.A.R.

En el citado plan urbano, aparte de las calles de enlace secundario, se proyectaron las grandes arterias que dan al plano de Casablanca (desde el bulevar Zerktoni hacia el mar) cierto aspecto de tela de araña y tiene como epicentros el puerto y la estación de ferrocarril (Casa-voyageurs), esto es, las comunicaciones hacia el exterior y los enlaces con el interior del país. El crecimiento posterior ha desbordado con amplitud generosa aquel casco primitivo, pero echando un vistazo al plano de la ciudad se puede comprobar cómo está configurada la ciudad colonial francesa. Pero no vamos a hablar aquí del llamado «plan Prost», sino de arquitectura, así que dejamos de lado el trazado de calles en sí, para referirnos, por ejemplo, a L. Durante, que firmó un bonito edificio de

dos plantas en la calle Moustapha el Maani, a los hermanos Lascia y a tantos otros arquitectos que dan testimonio de una arquitectura elitista, precisamente en un país que entonces estaba netamente subdesarrollado. Queremos resaltar así la presencia de un islote de refinamiento capitalista en un país que entonces iniciaba su homologación como estado moderno. Lógicamente, fue la burguesía europea quien iba a ocupar aquellas casas, mientras para la población autóctona se construía la Medina Nueva, en lugar aparte y a distancia respetable del centro.

#### UN CUADRILATERO *DECO*

Más allá del cliché consabido para reportaje trillado, cuando se dice que Marruecos es un país de contrastes se está ante una evidencia palmaria; por ejemplo, no más de cien metros contados separan los lujos de cinco estrellas del Hotel Hyatt - Casablanca (donde hay un bar Ricky, naturalmente) de las estrecheces de los dos tipos en la Medina Vieja, o —por atenernos a lo nuestro— basta cruzar un par de calles para ir desde esa misma Medina al bulevar Mohamed V, una de las zonas de mayor acumulación de construcciones *art-déco*. La diferencia entre estos sectores de la misma ciudad parecen todavía mayores debido a la proximidad entre ellos y cuesta trabajo atenerse solamente al lado arquitectónico del cotejo y a los contrastes visuales, para no entrar en lo que hay debajo de las piedras, que ahora no es el caso.

Y bien, paseando por las calles del cogollo colonial (más señaladamente por el espacio que cierran el bulevar de París y las calles Lalla Yakoute, Colbert, Mohamed V y Hassan II), se pueden admirar manzanas enteras de edificios que son verdaderas joyas de aquella arquitectura que se resuelve en fachadas de líneas quebradas y que evitan completamente las monotonías rectas. Muchas piezas de interés se salen del recinto anterior para avanzar por los bulevares Zertouni o Rachidi (donde hay unas cuantas villas preciosas) o las calles Roudani, Moustapha el Maani, Moussa ben Nousair, rue des Anglais y algunas otras zonas. Lo más afortunado del *art-déco* de Casablanca está en las fachadas (aunque sea de pasada habría que citar también las escaleras de esos mismos edificios, las rejéricas de

---

las puertas de entrada y algunos restos de rotulación comercial), en construcciones de no más de cinco alturas, que reflejan sin una sola excepción un deseo cuidadoso de evitar tanto la dureza de la línea recta como la curva de despliegue amplio: nunca un trazo curvo ocupa más de un sector de fachada y ni siquiera las rotondas tienen la forma simple de un cuarto de circunferencia. ¿Cómo conseguirlo? Ni ángulo recto ni curva rotunda: esquinas en chaflán, balcones en saliente rompiendo la linealidad recta, balconadas corridas (a menudo de frente ondulado) en los pisos superiores, paños de fachada rematados arriba en medio octógono, góceles, canalillos y estrías que estilizan los espacios planos, escalonamientos que evitan tanto el cubo como el círculo, rejas que miman cada trazo y hacen del hierro un complemento ornamental del cemento. Pero lo más delicado y característico de estas fachadas quizá sean las molduras y los bajorrelieves siguiendo la horizontal elevada de los aleros o separando en vertical distintos paños de fachada: paneles geometrizados con motivos florales, frutas, plantas tropicales, venéreas, guirnaldas o cornucopias que denotan algunas veces la presencia de detalles ornamentales próximos a los del trabajo en yeso, cuero, madera, barro o metal, tan característicos del arte islámico. ¿No debemos pensar que junto al gusto de la metrópoli se debieron de tener en cuenta los motivos ornamentales del país?

#### GEOMETRIA AL CUBO Y SIMBOLOS TECNOLOGICOS

Entre el despliegue azucarado en volutas del modernismo y la simplicidad de la arquitectura racionalista de los años cuarenta —elegante, aunque algo sosa a veces— el *art-déco* consigue un afortunado equilibrio entre elementos constructivos y decorativos. Sin la monumentalidad del Empire State del Chrysler, del Rockefeller Center, del Waldorf Astoria, del General Electric y tantas otras joyas del *art-déco* neoyorquino, Casablanca cuenta con un conjunto monumental de importancia más que notable. América (Estados Unidos, Canadá, Méjico, Uruguay, Argentina...) y Centroeuropa (Bruselas, París, Viena...) exhiben los ejemplos mejores de arquitectura *art-déco*, pero también España dispone de bastantes ciudades con muestras del mismo estilo: Alcoy, Bilbao, Cartagena, Ceuta, Gijón, Oviedo,

Valencia, Zaragoza y, por supuesto Madrid, cuya Gran Vía, entre otras zonas, está recorrida en buena parte por edificios de entre 1920 y 1935.

También el norte de Africa es zona relativamente privilegiada en este sentido: pensemos en El Cairo, Argel, Orán, Tánger, Tetuán, Fez, Larache, Kenitra, Rabat o Mohammedia. No conocemos el *art-déco* de Orán o Argel, pero de entre las muestras marroquíes ninguna como las de Casablanca, cuya versatilidad permite armonizar elementos arquitectónicos clásicos (columnas adosadas, cariátides, frontones, frisos...) con los propios de la arquitectura árabe: capiteles de tronco de pirámide, mocárabes, azulejos... Y junto a la inspiración clásica y a la autóctona, todo lo que era aportación original del propio *art-déco*: «las fuentes, las líneas onduladas, los rizos, las volutas, los círculos, las espirales, los zig-zag, los triángulos, las figuras concéntricas, las composiciones paralelas, los rayos, los recuadros repetidos, los volúmenes escalonados, las cestas de flores, los fruteros, los jarrones, las flores geométricas, las rosas, las plantas tropicales, los símbolos tecnológicos de la producción industrial, el facetado de las figuras o su destrucción, las superficies estriadas, las iluminaciones indirectas, etc.» (4).

Próximo en algunos aspectos al cubismo, al futurismo y a otros movimientos de la vanguardia, el *art-déco* tuvo sus manifestaciones en arquitectura, acabado de interiores, rotulación industrial, joyería, decoración de escaparates, diseño de muebles y otros enseres domésticos: dormitorios, aparadores, muebles bar, lámparas de techo, plafones, apliques, champiñones de pasta de vidrio, floreros, relojes de péndulo o consola, aparatos de radio, cuberterías, servilleteros, bandejas, radiadores, manillas, envases de perfume y las famosas estatuillas femeninas de bronce y marfil. Pues bien, en los anticuarios de Casablanca pueden encontrarse también bastantes piezas de la época en los anticuarios de las calles Zarhouna, Galileo, Hassan Souktani, Roudani, Moustapha el Maani, del barrio del Maarif o del rastro del Derb Ghallef o la Medina Nueva. La importancia del *art-déco* en la historia del diseño es tal que no sólo se limita a marcar y definir una época concreta, sino que fija unos modelos ornamentales, que se han generalizado y que pueden encontrarse todavía ahora en frascos de perfume, manillas, electrodomésticos o recipientes de bebidas refrescantes.

---

El moderno diseño industrial nace en buena medida con el *art-déco* y en algunos otros movimientos, como la Bauhaus, que florecieron también en el periodo de entreguerras.

### ¿QUE SERA DE TODO ESTO?

Por que no falte la alusión a las inclemencias que produce el paso del tiempo, habría que llamar la atención sobre el peligro de desaparición o de serio deterioro al menos que corre en Casablanca esta arquitectura. Al lado del daño del tiempo hay que añadir el abandono: esta arquitectura forma parte del casco consolidado de la ciudad y no parece fácil que la piqueta especuladora pueda con toda ella, pero hay alejamiento de aquel casco, por estar en zonas de crecimiento y porque no parece que existan disposiciones legales que custodien

este patrimonio artístico, están empezando a venirse abajo. Cabe preguntarse, por ejemplo, cuánto tardará en ser derribada Villa Violeta, un precioso edificio de dos plantas en la esquina de Moulay Youssef con Moussa ben Nousair, por no hablar del abandono casi generalizado en que se encuentra buena parte de las construcciones que venimos describiendo, deterioro que se nota más debido al color blanco tan manchadizo de la gran mayoría de las fachadas.

Casablanca no es Venecia, pero al ver cómo se está degradando este conjunto arquitectónico, único desde luego en Marruecos, basta ponerse ligeramente solemne para que no resulte excesivo recordar un lema que Rafael Sánchez Mazas contaba haber visto en un palacio veneciano: *Splendet dum frangitur*. «Resplandece mientras quiebra».

## Referencias

- (1) Fernando Quiñones, «Postal de Tánger», *El País*, 22 noviembre, 1990. En el colmo de la injusticia llega a desposeer a Casablanca del patrimonio mítico de haber servido de escenario a la novela y film de Michael Curtis: «Jamás entenderemos cómo Michael Curtis no situó en el ambiente de Tánger su casual obra maestra, en vez de hacerlo en la sosa e industrial Casablanca» *Ibíd.*
- (2) Driss Alaoui Mdaghi, *Casablanca*, Editions La Surprise, 1989, pág. 20. Idénticos datos registra la guía *Marruecos*, Eds. El País-Aguilar, Madrid 1989, pág. 167.
- (3) Aquí la guía citada llega a barajar los cinco millones, «en cifras no oficiales», *ibíd.*
- (4) Javier Pérez Rojas, *Art-déco en España*, Ed. Cátedra, Madrid, 1989, pág. 23.

---

## CERVANTES EN EL JARDIN DE ATOCHA

José Fco. Feruández García

Los autores españoles han proporcionado obras de calidad desigual en la tan traída y comentada novela histórica. En la evocación de las figuras literarias recordemos la cuidada visión de Quevedo encarcelado que nos da Eduardo Alonso en *El insomnio de una noche de invierno* y su reciente *Flor de jacarandá* que nos muestra un espléndido retazo de la vida cortesana y doméstica dieciochesca a través del marqués de Lanuza; Antonio Prieto recrea con *El Embajador* el siglo XVI, centrado en Diego Hurtado de Mendoza. De menor empaque y alcance narrativo más limitado nos parecen las recientes novelas de Néstor Luján protagonizadas por personajes históricos y literarios del Siglo de Oro.

Con Miguel de Cervantes hemos tenido más suerte y no sólo por esta novela de Carlos Rojas, sino porque en el campo de la ficción diversos autores han vuelto la mirada a la persona y obra que encarnan la aparición de la narrativa de nuestro tiempo. Destaca la desconocida novela que Robin Chapman publicó en 1980 con el título de *El diario de la duquesa*, en la que la ficción del encuentro entre Cervantes y la duquesa de la segunda parte de *El Quijote* entenece a sus lectores. En breves páginas recoge también Anthony Burgess (*Encuentro en Valladolid*) los avatares de nuestro mejor y poco leído autor en castellano.

El interés de la investigación filológica se ha diridido en los últimos años a esclarecer, a veces de forma "novelera", los episodios más oscuros de la existencia de Cervantes, centrando su atención en uno de los hechos más amargos que sufrió el alcalaíno: la aparición en 1614 del llamado *Quijote* de Avellaneda. Un robo literario y un insulto que Cervantes encajó y utilizó, con rabia contenida, para dar un sesgo más intenso y revolucionario a las aventuras de Sancho y Don Quijote en la segunda parte de 1615. Discute Rojas acerca de la identidad de Avellaneda y lo hace al modo cervantino, dentro de la propia tramoya novelística. El trance inspirador de Rojas parece adherirse a la frase de Umberto Eco: "aquello sobre lo cual no se puede teorizar debe ser transformado en narración". Y no nos referimos sólo a la investigación centrada en la busca del culpable falsario, sino a la densa red que vemos a lo largo de esta inteligente y trabajosa novela; pues hay mucho más que desvelamiento de máscaras: lo que bulle en estas páginas, en medio de un ambiente onírico y opresivo, es

el buceo en la mente de un ser humano, por demás escritor, llamado en esta ocasión Miguel de Cervantes.

Una galería espléndida de personajes acompaña al manco de Lepanto en su búsqueda de sentido a una vida y a una forma de escribir: Don Quijote y Sancho, ya sean humanos o espectros, encarnan la voz más profunda de su conciencia en batalla permanente. Lope de Vega y Góngora representan el papel ambiguo de amigos y de envidiosos intrigantes en diálogos, cartas y fragmentos monologales. La familia, constante fuente de pesadumbre en su vida, atenaza el pasado y el futuro de sus días aquí evocados. Azán Bajá, los reyes, Mateo Vázquez, la posadera, Ana Franca, Leonor y el ciego Santafiore completan, iluminan y confunden su alma, evitando que la novela se convierta en una insípida sucesión de hechos biográficos.

El argumento aparece sustentado en el emblema del busto bifronte de Jano; así toda la novela queda sumida en la lucha interna que afecta a diferentes estratos: el narrador registra las voces del pasado y habla de sí mismo con nosotros en un espacio cronológico sin fronteras; su principal personaje, Cervantes, mantiene un sordo enfrentamiento con el exterior para negarlo y crear otro más profundo, aproximándose a lo que algunos llaman locura y otros conocimiento silencioso; y, finalmente, los lectores contemplamos una experiencia agónica y temblorosa en la que también nosotros, al lado de autor y protagonista, buscamos una verdad, a pesar de sospechar que "en el fondo, uno nunca sabe cómo ha ocurrido nada".

Al eje central de la trama detectivesca se añaden dos bloques titulados "De la Edad de Oro" y "El revés de la trama". En el primero leemos suculentas cartas verosíblemente inventadas y fragmentos de obras críticas recientes que empapan de credibilidad a lo imaginario; en el segundo, el autor confiesa su función de impostor, a la vez que explica el origen y desarrollo de estas páginas. La estructura se ofrece bajo un aparente desorden narrativo, pero bajo el caos simulado, un sólido andamiaje sustenta los episodios entreverados, los saltos temporales y las confusas voces surgidas del recuerdo y del deseo de los personajes. Todo esto queda engastado en una atinada recreación de la lengua del tiempo histórico evocado y en los laberintos psicológicos de los seres que la habitan en *El jardín de Atocha*.

---

---

.El resultado es altamente poético e intenso, produciendo un extraño placer en el lector cautivado de antemano por la figura y la obra de Cervantes, por la creación verbal en definitiva. Estamos de enhorabuena los

lectores de El Quijote ante esta novela de Carlos Rojas que se escapa de los clichés habituales de la novela arqueológica para conquistar una pequeña parcela de la literatura castellana de los últimos años.

# EL TEATRO COMO ACTIVIDAD ESCOLAR

Rafael López Gómez

## 1. Introducción.

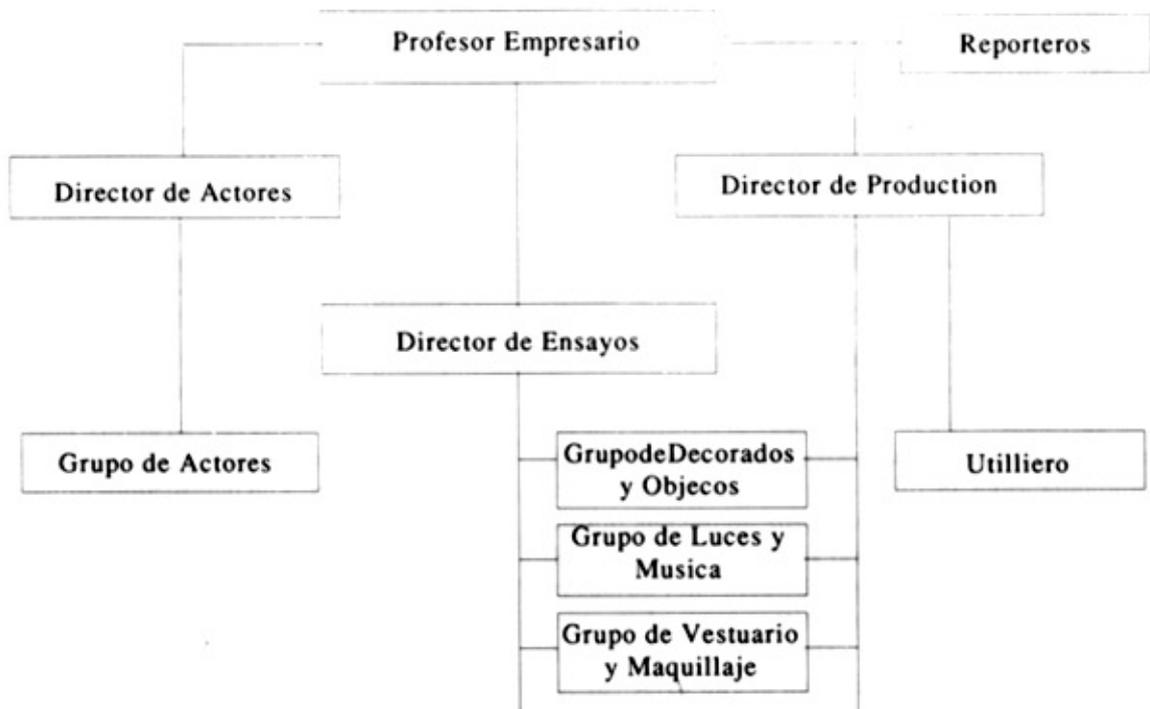
El presente artículo es fruto de la experiencia llevada a cabo durante los últimos cursos con alumnos de segundo y tercero de BUP de los Institutos «Poeta García Gutiérrez» de Chiclana de la Frontera en Cádiz y en el Politécnico de Tánger (Marruecos).

Dicha experiencia, en la que se siguen las directrices de los profesores Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón citados en la bibliografía, gira en torno al maravilloso mundo del Teatro, una actividad que cada día va adquiriendo mayor importancia en los centros educativos, bien como una de las variadas E.A.T.P. que se ofrecen o como algo que se lleva a cabo fuera del horario escolar. Sea como fuese, es evidente que hacer teatro trae consigo para el alumno un enriquecimiento lingüístico. No cabe duda que salir a un escenario no es tarea fácil y que los nervios pueden jugar una mala pasada en cualquier momento; es ahí donde el alumno

debe echar mano a la improvisación y poner de manifiesto que su dominio de la lengua es bueno. Está claro que en todo momento el actor- alumno debe tener presente que no es un profesional, y eso el espectador lo entiende; el sentido del ridículo o el de la vergüenza hay que dejarlo en el camerino; se debe poner el mayor deseo en hacerlo lo mejor posible, introducirse lo más que se pueda en el personaje y seguro que todo vendrá luego sobre ruedas.

Llevar a cabo una representación teatral no es sólo, como es bien conocido, salir a un escenario; fuera de él hay personas que desempeñan una labor tan ardua o más que el propio actor. Una representación es fruto de una labor en equipo, aunque muchos sólo se fijen en lo que se dice y hace.

Vamos a partir, pues, del siguiente esquema para desarrollarlo en los puntos siguientes. Todo ello será la antesala del día tan deseado y temido al mismo tiempo: el día del estreno.



---

Explicamos, brevemente, este esquema para luego detenernos en cada uno de los diversos apartados.

Los diversos directores tienen una total autoridad sobre los distintos grupos:

- a) El de actores, sobre los actores.
- b) El de producción, sobre los grupos técnicos y utillero.
- c) El de ensayos, sobre todos los grupos a la hora del ensayo.

Cada uno de los grupos (excepto el de actores) elige un responsable, que ejerce autoridad sobre el grupo: pasa lista, controla el trabajo y da cuenta de las necesidades e incidencias al profesor y a los directores. En las reuniones que mantenga con el profesor informará del trabajo realizado. Sería conveniente que se celebrase una reunión semanal de directores y responsables de grupos con el profesor para aclarar necesidades, buscar la solución a los problemas, coordinarse entre ellos y, si fuera necesario, efectuar críticas a los directores.

El utillero, que se encargará de todo el material que se utilice para la elaboración del decorado, dependerá en su trabajo del profesor y del director de producción. Señalar, por último, que los reporteros tendrán libertad de movimientos, pero siempre sin interrumpir los trabajos.

### 3. Actores.-

Los actores deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Aprender el papel: Memorización, entonación, movimientos.
2. Comprensión del personaje:
  - a. Carácter: defectos y virtudes, sentimientos, nivel cultural (social y generacional), relación con otros personajes.
  - b. Aspecto externo: vestido, maquillaje, voz, modo de moverse.
  - c. Valor dramático: entender el significado de la obra.
3. Colaborar con los demás grupos.

4. Asistir a las reuniones con el profesor y los directores que se determinen.
5. Observar las siguientes recomendaciones: dar bien el pie, no refirse, atender cuando no se esté actuando y acatar las indicaciones del director.

### 4. Directores.-

Los diversos directores tendrán en cuenta los siguientes apartados:

1. Seleccionarán los actores, labor que llevarán conjuntamente con el profesor.
2. Anotarán en un cuaderno escena por escena: los actores que intervienen, los movimientos que realizan, los efectos especiales, la música, los decorados, las luces, etc.
3. Irán observando las dificultades de la obra en general, de cada escena, de los decorados, del vestuario, de las luces y música (luego las contrastarán con cada grupo).
4. Deben conocer los proyectos de todos los grupos y organizarán las escenas para sus posteriores ensayos.  
Todos estos aspectos son comunes a todos los directores. Señalemos ahora los puntos que cada director debe seguir:

#### 4.1. Director de producción.-

- a) Organiza y coordina el trabajo de los grupos técnicos: decorados, objetos, luces y música, vestuario y maquillaje.
- b) Solicita material al utillero.
- c) Conoce los proyectos de decorados y luces; soluciona los problemas técnicos.
- d) Presta atención especial al decorado y sus cambios.
- e) En los ensayos generales y en la representación dirige luces, música, cambio de decorado, y abre y cierra el telón.

#### 4.2. Director de actores.-

- a) Convoca a los actores que necesita.
- b) Toma el texto a los actores.

c) Dirige la entonación, vocalización y expresión corporal.

d) Debe conocer:

- los sentimientos y motivación de los personajes en cada escena,
- los cambios de humor y sentimientos de los personajes,
- los proyectos de vestuario y maquillaje,
- hace de apuntador en los ensayos y en el estreno.

#### 4.3. Director de ensayos.-

- a) Planea con los otros directores las escenas que se van a ensayar. Para ello seguirá un orden: escenas más fáciles, más complicadas, cambios de decorados y escenas, ensayos generales.
- b) Convoca a la gente que necesita.
- c) Estudio de los proyectos de decorados y luces.
- d) Conoce y ensaya los movimientos de cada escena, las salidas y entradas de personajes.
- e) Conoce y ensaya los cambios de escenas y de decorados.
- f) En la representación: mantiene el orden y el silencio fuera de la escena; da entrada a los actores y a los diversos grupos.

#### 5. Instrucciones para los Directores de Ensayos, de Actores y para los propios Actores.:

- a) Andar con decisión por el escenario, pero sin brusquedad. Si se va hacia la derecha salir con el pie derecho y todo lo contrario si se va hacia la izquierda.
- b) El actor, mientras habla, mirará hacia donde vaya, no al suelo ni al lugar de donde se viene.
- c) El actor que habla tiene que pasar por delante del que escucha y no por detrás. El que escucha, si es necesario, girará sobre sí mismo y seguirá con la mirada al que pasa hablando.
- d) Los personajes de escaso interés dramático deben quedar en segundo término o en los lados para no erigirse en centro de atención.
- e) Cuando se trate de un parlamento importante que deba captar el público, no debe hacerse

movimiento alguno durante el mismo, pues podría distraer al espectador; sólo se hará en el caso de una exaltación emocional grande.

- f) Corregir la tendencia a mover las piernas en exceso cuando se está parado conversando. Denota no nerviosismo del personaje, sino del actor.
- g) Procurar no mover mucho los brazos.
- h) La zona central es el lugar más adecuado para los personajes importantes.
- i) Para sentarse correctamente: acercarse al asiento, volverse de espalda a él y sentarse.
- j) Para levantarse del asiento: hacerlo por tiempos: avanzar un pie, inclinarse hacia delante y alzarse apoyando el pie, adelantar dicho pie.
- k) Al cruzar, se hace siempre por delante del otro actor, se hace con paso decidido para tapar al otro el menor tiempo posible.
- l) Si un actor percibe que el otro, involuntariamente, lo ha tapado, debe cambiar rápidamente su posición.
- m) Las puñaladas, los golpes, no deben verse, son acciones trucadas. Lo importante es el gesto. El brazo debe tapar la supuesta puñalada.

#### 6. Reporteros.-

Los reporteros tendrán que desarrollar un doble trabajo: informativo y publicitario.

##### 6.1) Información.

- a) Tomar nota de todos los sucesos y pasos dados en el proceso de montaje de la obra.
- b) Tomar fotos, preparadas o por sorpresa, de cada grupo cuando se encuentre desarrollando su trabajo.
- c) Realizar entrevistas.
- d) Hacer redacciones en tono periodístico de los acontecimientos.

##### 6.2) Publicidad.

- a. Titulares posibles y recortes de prensa de hipotéticas revistas, que sirvan para fines publicitarios.

- b. Confeccionar original de folletos de mano.
- c. Inventar eslóganes publicitarios.
- d. Grabar una cuña radiofónica.
- e. Proponer fotos o diseños para elaborar un exhaustivo reportaje.

#### 7. Vestuario y maquillaje.-

- c) Elaborar una lista con las vestimentas que pueden conseguirse y las que hay que confeccionar.
- d) Cuando esté disponible el vestuario, se lo entregará al utillero.
- e) En los ensayos generales y en el estreno: visten, maquillan, desmaquillan, recogen la ropa y guardan todo con el utillero.
- f) Se recomienda consonancia en el vestir de todos los personajes, en especial las parejas.

#### 8. Luces y música.-

Los miembros de este grupo tendrán en cuenta lo siguiente:

- a) Elaborarán un proyecto completo de luces y música necesarias para cada escena.
- b) Grabarán en cintas tanto la música como los efectos especiales, si fuesen necesarios. Seguirán el orden de cada escena; de esta

manera no tendrán que ir buscando qué música se debe emplear en cada una de ellas.

- c) Las luces deben ir en consonancia con lo desarrollado en cada escena, y deben buscar los colores más apropiados tanto con el decorado como con el vestuario.
- d) En los ensayos generales y en el estreno, son los encargados de manejar el equipo de sonido, así como el cuadro de luces.

#### 9. Decorados y objetos.-

Los que se encarguen de la preparación de los decorados deberán observar los siguientes aspectos:

- a) Elaborar un proyecto de los decorados de cada escena.
- b) Realizarán maquetas de todos ellos.
- c) Elaborarán una lista con todos los objetos que deben utilizarse en la obra. Si fuese necesario tendrán que construirlos.
- d) En los ensayos generales y en el estreno, son los encargados de montar y desmontar todos los decorados, así como de colocar y retirar los objetos. Todo esto debe hacerse en el tiempo más rápido posible, sin armar excesivo ruido y, si se puede, con las luces apagadas.

## BIBLIOGRAFIA

En la elaboración del artículo, así como en la realización de la experiencia, se siguen las propuestas metodológicas centradas en el trabajo de «taller» literario, expuestas en las siguientes publicaciones:

- *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Ed. Montesinos, 1985.
- *La fábrica de teatro*, ed. Teide, Barcelona, 1987.

---

## SOBRE EL MONTAJE DE *LAS BICICLETAS SON PARA EL VERANO* .GRUPO DE TEATRO DE AÏN CHOCK

**Zohra Dakir**  
**Abderrahmane El Mouden**  
**María Tazi**

Cuando fuimos convocados a participar en una primera reunión preparatoria para representar la pieza teatral de Fernando Fernán Gómez, éramos casi cincuenta los alumnos interesados en la tarea. *Las bicicletas son para el verano* era una lectura programada en el primer año del segundo ciclo en Literatura Española y, sin embargo, allí había alumnos de otros cursos y de otras especialidades. Era el mes de noviembre y han pasado desde entonces seis meses. Ahora, después de haber hecho la última representación, queremos recoger aquí algunas de las cosas que consideramos más significativas desde la óptica del aprendizaje lingüístico y cultural (Abderrahmane), humano (María) y teatral (Zohra).

Entre el 14 de febrero, fecha del ensayo general con público en Casablanca, y la del 14 de mayo, en que representamos la obra en Kenitra, la obra subió al escenario en ocho ocasiones (5 en Casablanca y 1 en Tánger, Tetuán y Kenitra). Atrás han quedado más de cien horas de ensayo colectivo -además del trabajo personal de cada uno de nosotros-, muchos momentos difíciles, pero, en conjunto, creemos que ha merecido la pena.

ABDERRAHAMANE: Si me dijeran que estudiando una obra teatral de un determinado país se podía llegar a asimilar toda su lengua y su cultura, no lo creería. Pero es verdad. Con *Las bicicletas son para el verano* hemos podido entrar de lleno en la cultura de España, sus hábitos y costumbres, y acumular conocimientos diversos acerca de su lengua. Trataré aquí de poner el acento sobre lo que supuso la representación de esta pieza en nuestro conocimiento de España en estos dos terrenos: lengua y cultura.

Al hablar de la lengua en relación con la interpretación de esta pieza, estamos haciendo referencia tanto a su pronunciación y a su práctica, como al enriquecimiento de nuestro vocabulario. Sabemos que interpretar un papel es introducirse en el personaje y actuar como él lo haría en la realidad. Y así cada uno de nosotros se introducía en un personaje de la sociedad española, con lo que ello supone de conocimiento de clases sociales, jerarquías y mentalidades: padres, hijos, ricos, pobres... En suma, todos los que constituían la España de aquella época.

Así, por ejemplo, Abdellah tenía que adaptarse al habla de Don Luis, con sus réplicas irónicas o dramáticas; Abderrahmane, al habla del anarquista Anselmo; Nadia, a la manera de hablar de un viejo; Basir, a la de los chicos, etc. Así se abarcaba la forma de expresarse de diferentes clases sociales y de edades diferentes. No olvidemos tampoco lo que significa para nosotros la interpretación de esta pieza en el enriquecimiento de nuestro vocabulario respecto a esta lengua española y la familiarización con el habla popular de Madrid, crisol de todos los pueblos de España.

Pero donde más se manifiesta la influencia de esta obra es en el conocimiento de la cultura española. Primero porque se trata de un tema histórico de excepcional importancia —la guerra civil—, y segundo por reunir elementos de la comedia de costumbres, que nos permiten vivir con nuestra mentalidad en plena sociedad española. Así, a través de esta pieza, nos hemos dado cuenta de los comportamientos de toda una sociedad que estaba viviendo las peripecias de una cruel guerra, que sigue teniendo todavía hoy resonancias y repercusiones: cómo se refugiaba la gente, cómo se recibía la muerte de un pariente o un amigo, cómo se soportaban las estrecheces materiales, qué diferencia de mentalidad había entre los dos bandos en contienda...

Como estudiábamos algo que era nuevo para nosotros, nos interesamos por todos los detalles y pormenores. Por ejemplo, el nombre de «pacos», para referirse a los francotiradores, cuya explicación recibimos, sin olvidar a los personajes de la vida política de la época: Calvo Sotelo, la Pasionaria, Durruti, etc. En cuanto a las costumbres, hemos tenido información acerca de lo más íntimo del hombre y de la mujer españoles: la manera de saludar, de brindar, la relación entre el cabeza de familia y sus hijos... Así que nos hemos sentido españoles de carne y hueso, e incluso más, españoles de aquella época de plenitud, de transición y de suma trascendencia para la España de hoy.

El punto de partida de todo esto fue la iniciativa que tomó el señor Suárez, reuniendo a todos los que querían hacer teatro y dándonos una primera visión sobre la obra, sobre sus personajes y las relaciones que se daban entre ellos. Luego, en un encuentro de todo el grupo y

---

---

con la ayuda de Zorha, comenzamos a hacer ejercicios de improvisación y mímica. Era a finales de noviembre cuando se empezó con este trabajo. Sucesivamente se fue avanzando en el trabajo. Primera semana de diciembre: Zorha insistía en la expresión de la cara y del cuerpo. Segunda semana: lectura de la obra y otros ejercicios de improvisación. Se vio que el tiempo que nos quedaba para un posible estreno en febrero era insuficiente y decidimos intensificar los ensayos: jueves, toda la mañana; viernes, el día completo; sábado, por la mañana. La supresión de algunos pasajes del texto original, prescindibles para el estreno, facilitó el camino, así como el hecho de ver la versión cinematográfica, que además contribuyó a familiarizarnos con el ambiente y con los personajes.

» Pasadas dos semanas, y después de ver las capacidades y físico de cada uno de nosotros, se hizo una distribución definitiva de papeles. Poco a poco se fueron incorporando detalles; por ejemplo, la música, que tanto contribuyó a ambientar la obra.

» Nos dividimos en dos grupos para poder trabajar más deprisa. Uno trabajaba con Juan Luis en las aulas, mientras Zorha ocupaba el escenario. O bien, uno trabajaba con Luis y María la escena del baile (cuadro V) mientras otro se dedicaba a Julio y Manolita (cuadro III). Antes del ensayo general, dedicamos doce días a ensayar alternativamente la primera y la segunda parte. Luego, toda la obra completa.

» Dos días antes del ensayo general, nos dábamos cuenta de que quedaba mucho por hacer, pero reinaba no obstante el optimismo, y no sin razón, porque, llegado el día crítico, tuvo un gran éxito y vino a presenciar nuestra representación gran cantidad de público, lo cual nos dio ánimo para presentarla en Tánger. El día 20 de febrero nos trasladamos a Tetuán para presentar la obra en el Instituto «Virgen del Pilar». De regreso a Casablanca hicimos tres representaciones: la primera, en presencia del cónsul de España, fue, a juicio de muchos, la mejor de todas; la otra salió menos brillante por ausencia de dos de los actores titulares. Durante el Ramadán hicimos una tercera representación, nocturna, destinada a los alumnos marroquíes de los liceos de Casablanca, que resultó la más concurrida de público. Ya, por fin, a mediados de mayo, la presentamos en Kenitra, dentro de las jornadas españolas allí organizadas.

Hay que decir que gracias a la voluntad colectiva hemos conseguido llevar adelante una empresa que parecía difícil, de modo que se realizó lo que un día nos dijo nuestro director: «Vais a pasar los momentos más agradables de vuestra vida». Efectivamente, hasta hoy se siguen recordando con mucha ilusión aquellos días que pasamos juntos. A que salieran bien las cosas han contribuido varios factores: la facilidad con que los actores se adaptaban a los cambios de decorado y la facilidad para la memorización del texto. Finalmente, si la representación logró salir con éxito fue gracias a la ayuda de algunas almas generosas: el señor Domingo, Juan Claudio y Mohamed, que no escatimaron esfuerzo alguno para llevar la pieza adelante.

MARIA : Quiero recoger aquí algunas impresiones referidas a diferentes personas que formábamos parte de la «troupe» que representó *Las bicicletas son para el verano*. Anselmo : después de su histórica frase -«Las fronteras a tomar por el c...»- es internacionalmente conocido por sus ideas políticas y como ingeniero de sonido. Basilio: a causa de la tensión y de los nervios, ha roto una plancha de madera, como King Kong, y por poco se queda sin puño. Nadia y Fatiha: siempre hay peleas durante el maquillaje; ¿por qué? : nuestras maquilladoras son tan suaves que la gente se olvida entre sus manos y no quiere levantarse. Juan Luis: al final de uno de los ensayos, en los que la música había salido defectuosa, la interpretación de los actores había fallado, no había habido concentración, habían abundado las risas, él nos dijo: «Muy bien, está perfecto. Hay que seguir». En su interior, debía pensar como Don Luis: «Hay que vivir... a pesar de todo este desastre». Rosa: tan ocupada con el decorado, se ha olvidado de maquillarse y peinarse adecuadamente para su papel de prostituta, y ha salido a escena como «una buena chica». María: no quiso que su hermano la viese bailar, necesitó que tres personas la empujaran a escena y salió como una furia. María Luisa: su desmayo en Larache, a la vuelta de Tánger, nos permitió alargar nuestro viaje dos horas. ¡Qué desgracia para ella, pero qué alegría para todos nosotros de poder alargar aquel viaje maravilloso! Sabir: ayudante de decorado, ¡tuvo que sostener con su mano una ventana durante media hora!. Menos mal que era de cartón. Doña Antonia: tan

---

religiosa ella, se bebió anís en vez de agua. Doña Marcela: funciona como un reloj: siempre tiene problemas con el tiempo. Julio: piropeando a todas las horas y haciendo yoga para concentrarse. Mahracha: como apuntador, en pleno ensayo, una vez nos abandonó diciendo: «¡Me voy, hacéis demasiado ruido!» Pedro: como una estrella del rock, pasa el tiempo cantando; sobre todo cuando todo el mundo intenta concentrarse. Pablo: ...pero no ha llegado la *guirra*, Pablo: ha llegado la *guerra*. Laura: siempre callada, aunque de tiempo en tiempo nos recordaba su presencia con «caídas» inesperadas. Doña Doñores: tuvo algunos problemas con su marido. Al principio, Don Luis le decía: «¡No me toques!; no hay nada entre nosotros!». Luisito: tenía que cambiar de ropa en muchas ocasiones; una vez tuvo que hacerlo tan rápido que salió a escena con una chaqueta de chica. Charito: tan delicada normalmente, apoyó una vez la bicicleta contra el decorado, y por poco se viene abajo. Don Ambrosio: estuvo a punto de asfixiar a Doña Antonia con el humo de su puro. Don Simón: en una ocasión se olvidó su zapato y terminó su actuación cojeando. Manolita primera: siempre se olvidaba de que estaba en el escenario; de vez en cuando arreglaba sus vestidos, su pelo... Maluli: su día de máxima emoción, cuando tuvo que interpretar el papel de Charito.

ZORHA: Fueron muchos los que se presentaron ante el anuncio del proyecto de representar *Las bicicletas son para el verano*, pero no había mucha experiencia teatral, con excepción de unos pocos, cuya experiencia se reducía a una sola pieza montada el curso anterior. Vista la situación, no quedaba más remedio que aplazar la distribución de papeles, que no llegó a hacerse de forma definitiva hasta dos meses después. Durante ese tiempo, en lugar de trabajar directamente sobre el texto, los estudiantes hacían ejercicios de concentración, de voz y de expresión corporal. Así iban aprendiendo sobre todo que el teatro no consiste en recitar un texto ante unos espectadores, sino en vivir la situación y hacerla vivir también al espectador. Pero si esa idea estaba aprendida teóricamente, no resultaba fácil ponerla en práctica. Algunos recitaban el texto de un tirón, sin interiorizarlo, sin expresión corporal, con el cuerpo rígido, con las manos en los bolsillos o cruzadas, en una palabra,

intimidados. Se veían sus dudas demasiado transparentes. El texto en sí mismo representaba un obstáculo para ellos, en la medida en que la pieza es rica no solamente en cuanto a acontecimientos históricos, sino también en cuanto a las emociones que suscita. Todo ello está presente en todos sus matices en la pieza de Fernando Fernán Gómez: alegría, angustia, amor, decepción, tristeza...

Así pues, el mayor problema para nuestros jóvenes actores radicaba en el hecho de desvelar el fondo de su alma. Se sentía que en lugar de dejarse ir, creyendo la situación, simulaban las emociones sin mayor convicción. Y al mismo tiempo, los que habían conseguido creérsela, vivían de tal o cual escena de una manera individual, faltos de una complicidad colectiva entre los miembros del grupo, y esa carencia de complicidad se notaba tanto en escena como fuera de ella. Todo parecía reducirse a una falta de experiencia: era la primera vez que vivían la «cohabitación» de una treintena de personas, de modo que pasaban por dos experiencias a la vez, ninguna de las cuales les resultaba fácil: trabajar un texto teatral y querer sacarlo adelante, vivir unos momentos intensos delante de varias personas y tener que soportar sus propios temperamentos diferentes.

Esto hizo estallar en muchas ocasiones pequeñas tormentas y conflictos entre los miembros del grupo, de modo que incluso un consejo o una sugerencia de parte de un compañero podía provocarlos. Pero justamente después de la primera representación, algunos han podido adquirir un poco de confianza en sí mismos. Aquellos a los que les faltaba algo al principio para llegar a estar bien en sus papeles, convivían con los que estaban desde el principio a la altura de la situación. Con estas personas responsables y disciplinadas, la pieza ha podido recibir un nuevo impulso e incluso gustar.

Gracias a este pequeño grupo de actores y a una puesta en escena inteligente, la obra de Fernán Gómez, aunque era larga, no aburría en absoluto al espectador: los personajes se desplazaban a través de los cuatro espacios dramáticos, que verdaderamente no son más que uno solo. El decorado, simple pero expresivo, pasaba de ser la casa de Doña Dolores a la de Doña Antonia, la habitación de Luis o un refugio en el sótano de la casa. Incluso la propia sala funciona como

---

---

escenario, llegando a ser una calle de Madrid. El decorado era improvisado en cada ocasión de una manera diferente, según los muebles de que se podía disponer o del propio escenario en el que había que representar.

Todas estas condiciones habrían podido elevar la pieza a un nivel muy superior, sin la presencia de algunos hechos: si la confianza en uno mismo ha servido en algunos casos, ha sido también negativa en otros en los que, al llegar a ser excesiva, se interpretaba el papel de forma mecánica algunas veces, sin tomarse mayor esfuerzo. Es la razón por la cual su nivel artístico no ha progresado desde la segunda o tercera representación, e incluso ha retrocedido.

Esto constituye una gran pérdida para un trabajo artístico de un empeño como este. Muchos dirán que la obra estaba conseguida, pero sabemos todos que con un poco más de disciplina y de compromiso sincero, se habría podido llegar más lejos. Los estudiantes tenían dotes sorprendentes, pero pocos tenían la voluntad de explotarlas hasta el límite. Sin embargo hay que reconocer que esta primera experiencia ha sido beneficiosa, y si no lo ha sido a nivel artístico, lo ha sido al menos en cuanto a experiencia personal. Sabemos que el teatro es una educación, una disciplina. Y cuando se toma de una forma diferente, el fracaso amenaza siempre.

---

## ESCUELAS VIAJERAS

**Rodolfo Vélez Olasolo**  
**Javier Machacón Lumbreras**

En los meses de mayo de 1990, noviembre de 1991 y mayo de 1992, tres grupos de alumnos, dos de octavo de EGB y uno de séptimo, del Instituto Español «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca, viajaron a Barcelona y Madrid, para visitar esas ciudades y sus respectivas comunidades autónomas. Estas visitas han tenido como objetivos prioritarios la aproximación de las culturas de Marruecos y España, la convivencia entre nuestros alumnos y otros de distintas autonomías españolas, la formación de hábitos de cooperación y respeto, basados en la tolerancia y la solidaridad, y la apertura ante los estímulos del entorno con la consiguiente formación de un espíritu creativo y crítico.

### PREPARACION

Los viajes se programaron con tiempo suficiente, y la preparación consistió en la confección de materiales didácticos, que hicieran referencia a Marruecos en general y a la ciudad de Casablanca en particular. Toda la información recogida conformó varios y amplios murales en los cuales las fotografías, postales, mapas, gráficos y textos ilustraron diversos capítulos referentes a la Geografía Físico-Humana y Económica del país, aspectos culturales más representativos del mismo, urbanismo, religión, fiestas, tradiciones, gastronomía, etc.

Asimismo se estudiaron las características más relevantes de las comunidades a las que se viajaría, que básicamente giraban en torno a nociones de Geografía General, de Historia y de Arte.

### REALIZACION

El viaje a tierras catalanas comprendió las visitas del macizo de Montserrat y su monasterio, del Museo-Molino del papel de Capellades, de las instalaciones bodegueras Castellblanc de Sant Sadurní, del Colegio Público «Joaquim Ruyra» de Hospitalet de Llobregat, de la ciudad romana e industrial de Tarragona, del Barrio Gótico y sus principales edificaciones de Barcelona, así como de sus Ramblas, Puerto Autónomo, Paseo Marítimo, Parque de la Ciudadela, Estadio de Fútbol «Camp Nou», Plaza de España, Paseo de María Cristina, Anillo Olímpico, Principales construcciones del Paseo de Gracia y templo de la Sagrada Familia, y

concluyendo el calendario de visitas, el Museo de la Ciencia y Planetario.

El segundo viaje, con destino a la capital de España y su comunidad, se inició con las visitas a la Estación de Robledo de Chavela, al monasterio, palacio y población de San Lorenzo de El Escorial, al Museo Ferroviario, al Planetario, al denominado «Nuevo Madrid», al Estadio de Fútbol «Santiago Bernabeu», al Centro Comercial «La Vaguada», al Ferrocarril Metropolitano, así como al Congreso de los Diputados, estudios de TVE de Prado del Rey, Palacio Real, el popular «Madrid de los Austrias», con especial atención a la Plaza Mayor y sus calles adyacentes, Parque Zoológico, Museo del Prado, Parque del Retiro y, por último, el Parque de Atracciones.

El tercer viaje, igualmente a la Comunidad de Madrid, varió respecto del anterior en que se sustituyeron las visitas al Congreso de los Diputados y al Museo Ferroviario por las realizadas a la Fábrica de automóviles Peugeot-Talbot y al Museo de Ciencias Naturales.

Para sendos viajes se elaboró un Cuaderno de Actividades del Alumno, que comprendía ejercicios diversos tales como mapas totales y parciales de la provincia que había que visitar, con contenidos físicos, planos urbanos para señalización de itinerarios o zonas, gráficos de producciones agrícolas, ganaderas e industriales, comentarios de textos, dibujos o esquemas para realizar, puebas objetivas variadas, fichas de zoología, ilustraciones de cuadros pictóricos para su reconocimiento, páginas en blanco para colocar recuerdos de las visitas, etc. Estos Cuadernos se realizaban posteriormente a las salidas de la jornada, individualmente y en grupo.

En el viaje a Cataluña, teniendo en cuenta que esa comunidad posee idioma propio, que el profesor-tutor acompañante lo conocía y que los alumnos del Instituto Español de Casablanca son trilingües (árabe, francés y castellano), se elaboró un listado de unos 90 sustantivos castellanos con claras analogías fonéticas con el catalán y el francés y ello ofreció amplias posibilidades lingüísticas orales de formación de frases en las que estuvieran incluidos esos sustantivos y en los tres idiomas, que se comparaban y relacionaban entre sí.

La estancia en los respectivos albergues-residencia hizo posible la colaboración del alumnado de los grupos

---

escolares en las tareas de limpieza de dormitorios, servicios, salas de uso común, jardines y comedores, de forma armónica y compartida.

En ambas visitas nuestros alumnos expusieron y explicaron oral y gráficamente las características de Marruecos, de Casablanca y del centro escolar a los otros grupos, así como estos lo hicieron en reciprocidad para nosotros; exposición que suscitó gran interés debido a lo exótico que les resulta a los jóvenes españoles la cultura y tradiciones de un país árabe.

## CONCLUSION Y EVALUACION

Una vez de regreso, se realizó una puesta en común en la que se valoró muy positivamente la actividad, tanto por parte de los alumnos como de los profesores responsables. Los alumnos se enriquecieron cultural y humanamente, regresando a Marruecos con las imágenes de dos ciudades cosmopolitas que están en la vanguardia de las últimas manifestaciones culturales y deportivas contemporáneas.

---

## EVOLUCION DEL ARABE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES EN MARRUECOS

Abdelhak AOUI

Los responsables de la Educación Española en el exterior empezaron a preocuparse por la lengua árabe a principios de los 80. Con anterioridad, la atención prestada a la enseñanza de esta lengua había sido insuficiente para situarla al mismo nivel que el resto de asignaturas, al estar desprovista, desde sus orígenes, de todos los elementos que confieren prestigio. Así, no se exigía titulación alguna a los profesores, ni se exigía a los alumnos que aprobaran la asignatura y se generalizaba entre los padres, tanto españoles como marroquíes, una actitud de indiferencia cuando no de animadversión (algunas veces pedían la supresión total del árabe).

Estas posturas podían entenderse por el lugar secundario que el árabe ocupaba entonces en los propios centros marroquíes, por el limitado número de profesores arabizados y por el amplio uso del francés, tanto en la vida cotidiana como en las administraciones públicas. Lo cierto es que todo este clima afectó al rendimiento escolar, cuyo resultado no podía ser más desalentador: muchos de nuestros alumnos acababan el bachillerato sin conseguir leer o construir correctamente una sola frase en árabe; y lo que es más grave, un gran número de estudiantes marroquíes, graduados por Universidades españolas, con notables rendimientos en sus profesiones -médicos, ingenieros, técnicos, etc.- fracasaron en el proceso de integración social. Desprovistos de su lengua, no pudieron sintonizar con las preocupaciones del país ni acceder a los altos cargos desde los que se influye y se orienta la política del país. La formación que habían tenido a lo largo de sus estudios en centros españoles, una formación exclusivamente española, - los objetivos y conocimientos exigidos eran idénticos en Madrid y Tánger - traía esos resultados.

A partir de la anterior década, en cambio, el árabe empezó a adquirir una mayor importancia en el sistema educativo español en Marruecos, gracias a la buena voluntad de las instituciones y personas partidarias de estrechar los lazos culturales entre los dos países y al mayor prestigio internacional del Estado español, que impulsó al MEC de los gobiernos de Madrid a revisar la política educativa en el exterior, para mejor adaptar los programas y objetivos a otras realidades culturales.

Uno de los objetivos prioritarios de esta política es sin duda la difusión de la lengua y cultura españolas en Marruecos, por las razones geográficas e históricas que todos conocemos. Al mismo tiempo se ha dado cuenta de que la difusión del español entre la sociedad marroquí sólo es posible mediante la potenciación del árabe en los centros españoles, pues sólo así puede satisfacerse la opción más común entre los padres de alumnos marroquíes, consistente en confiar la educación de sus hijos a centros que garanticen una formación bilingüe árabe, que asegure la comprensión de la religión islámica y el apego a las raíces, y uno de los grandes idiomas modernos que les capacita para el estudio de la Ciencia y Técnica del mundo desarrollado. Era evidente que los responsables de la enseñanza en el exterior se habían convencido de que sólo adaptando el sistema educativo español a las necesidades de los alumnos marroquíes podían obtenerse los objetivos propuestos: ayudar a Marruecos y extender por su territorio el conocimiento del español.

El eje central de esta política consistía en recuperar la consideración de la lengua árabe. Para ello se tomaron una serie de decisiones legales encaminadas a poner fin, por un lado, a la falta de seriedad y entusiasmo de muchos profesores y, por otro, a la relajación con que los alumnos emprendían su estudio. Destaquemos las más importantes:

1.- Resolución de la Secretaría General de Educación (30/1/1985) por la que se regula la enseñanza de la Lengua y Cultura árabes en los centros docentes españoles en Marruecos, obligando a todos los alumnos a cursarlas y estableciendo un horario semanal de tres horas para EGB, BUP y FP y de dos horas para COU.

2.- Celebración en Tánger (1 y 2 /10/1985) de un Seminario bajo la presidencia del Inspector General y la asistencia de los representantes de los profesores de árabe, para fijar las líneas generales del programa. Poco después se anularon los contratos del profesorado de árabe del I.P.E. de Tánger y los del Instituto «El Pilar» de Tetuán y se convocó un concurso público para la provisión de estas plazas mediante contratos laborales.

---

3.- Celebración de un nuevo seminario en Tánger (18 y 19/6/1987) donde, tras evaluar las experiencias de los dos cursos anteriores, se estableció un programa específico para cada una de ambas materias -Lengua y Cultura-, programa que no dudó en calificar como el mejor trabajo realizado hasta entonces, al menos en la parte correspondiente a BUP y FP, por concretar y aplicar para cada nivel y curso las condiciones exigidas (objetivos generales y parciales, metodología, textos escolares, etc.)

4.- Cursillo sobre la Didáctica del árabe para alumnos no arabófonos, (Tánger, 27,28 y 29/9/1990) que contó con la dirección de un profesor arabista y especialista de la Universidad de Granada, D. Salvador Peña, en el que se puso de manifiesto una lamentable realidad: en la mayoría de centros, los programas no se habían aplicado, bien por el tradicional rechazo de los alumnos hacia la asignatura, bien por el recelo de los padres no marroquíes, temerosos de la inferioridad de sus hijos..

Afortunadamente, parece que en los últimos meses, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat, se ha convencido de la inutilidad de buscar

soluciones parciales y de la necesidad de abordar el problema del árabe de una manera global, lo que significa replantearse todo cuanto afectaba a profesores, programas, objetivos y horario. A ello apuntan las medidas adoptadas últimamente, y que han entrado en vigor a partir del presente curso: 1991-1992, y entre las que destacamos:

a) La Lengua y Cultura árabes serán cursadas con carácter obligatorio por todos los alumnos de nacionalidad marroquí, dedicando a estas enseñanzas una hora diaria en cada uno de los cursos de EGB, BUP y FP, y tres horas semanales en COU. Los alumnos de otras nacionalidades podrán cursarlas con los mismos objetivos y métodos de las otras lenguas extranjeras.

b) Convocar un concurso de méritos para seleccionar nuevos profesores de Lengua y Cultura árabes, capaces de atender debidamente estas enseñanzas, mediante contrato laboral con el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

c) Celebrar a lo largo del curso 1991-1992 seminarios y cursillos de formación, encomendados a inspectores de la enseñanza marroquí.

---

## VIVIR EN EL TIEMPO DE LOS ERRORES

### Mohamed CHOUKRI

El texto que a continuación se presenta es una muestra de la literatura oral, de tanta vitalidad en Marruecos, de la que es autor Mohamed Choukri. En su versión árabe, fue leído en la Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Estudios Semíticos, de la Universidad de Granada por Mustafa Akalay Nasser, quien, previa traducción al castellano, lo ha hecho llegar a Aljamia.

Soñamos un poco más, más allá del sueño. ¡oh, espulga-buey, pez-piloto, pájaro-mosca! ¡Oh, presidiario que rema, amarrado a su banco y golpeado hasta hacerle sangre!

Hoy caerá a tiros antes de ver su sombra plasmada en el sol naciente, antes de convertirse en un espectro errante de la noche.

No se espera a nadie después del último rezagado; si soy aquel, ella tiene la culpa, la amarga y cruda vivencia.

¿Quién me mostrará el camino de la cordura para enfrentarme a tan difícil prueba?

Mis compañeros de viaje se han hundido en la locura o, presos del delirio, deambulan sin rumbo por la ciudad; otros, en busca de un paraíso de paso o de un mundo mejor, han tomado el camino del exilio. Su viaje empezó mucho antes, creo haber visto algunos tomarse el último trago y perderse definitivamente.

Como amuleto, uno de ellos se llenó una bolsita de tierra para que le sepa a terruño o le sirva para plantar su hierbabuena en su extrañamiento.

Este es el precio de la miseria que impera en su país.

Se preven tiempos difíciles, me ha dicho Benítez de Arcila.

Pero, ¿cuándo hemos vivido tiempos mejores, me he preguntado?

¿De quién son estas tristes melodías que suenan en la lejanía? De los que se van, personas perdidas, desahuciadas, despavoridas, maltratadas por su sociedad, que huyen arrastrando su miserable existencia hacia su nuevo destierro.

Creo haber visto a alguna persona dar un suspiro y proferir: «qué espanto de travesía, será la travesía del adiós definitivo».

Tengo la costumbre de divisar el sol y el mar juntos. ¿Qué hacer de un mar sin sol? La niebla nos extraña.

El cielo azul, espejo de nuestra tierra, ha perdido su fuerza luminosa y el sol caliente se ha transformado en

penumbra.

¡Basta de tonterías! ¡Sueña con mundos mejores!

¡Basta de ceguera! A menudo el malvado se convierte en piadoso. Hay caras que muestran desagrado, pero no me queda más remedio que aceptarlas como tales.

Cuánta gente nueva ha llegado y cuánta gente se ha ido. Los nuevos bares de esta ciudad, auténticos antros de borrachines, nos han arruinado.

Las caras de los clientes reflejan agresividad y necesidad. Los dueños, con cara de pocos amigos y gran afán de lucro, son un hatajo de ineptos.

Cómo se echa de menos la vida bulliciosa de bares, cómo «Le Grillon», «Le Parade», donde a nadie se le ocurría mendigar sus copas, y la noche -de entonces- donde los personajes eran tan distintos a como son de día. Se podía uno acodar en la barra con Madame Trody y cambiar confidencias y risas.

Los bares se han desfigurado y los dueños todavía más, como la ciudad misma tienen mala memoria, no retienen los nombres, apenas fomentan relaciones.

Me siento a veces como el toro que sale disparado de su toril, que se revuelve en el aire, afila sus cuernos y se da con el morro en la arena antes de enfrentarse a su suerte final.

Esta es la vida en el tiempo de los errores, me adentro por la noche en las calles desiertas. Los locos se han encerrado, se han ensimismado, se han vuelto cuerdos, se han dejado crecer la barba, no por rebeldía ni por sacrilegio, se han rendido (o han capitulado).

Cansado y aburrido de recorrer las calles de la ciudad, en las que no encuentro sino una desesperante monotonía, quiero dar más variedad a mis ojos y nuevas sensaciones al alma.

Sueño con grandes viajes, tengo unas ganas locas de expatriarme, sueño con una casa en el arrabal de una gran ciudad. Que mi camino sea polvoriento y de tierra batida. Allí sentaré mis reales.

Vivo en Val-Fleury, a la vera de mi escuela. Quiero escribir sobre las deficiencias de la ciudad y denunciarlas.

Hace tiempo que no siento el olor del salitre, la brisa matinal, el vano del rocío.

¡Oh, espectro que me remite a mi cansada imaginación!

Soñamos un poco más allá de los recuerdos de la infancia humillada y feliz. Soy poco versado en retórica, la escritura es dolor, desmembrarse el alma para que mane lo más oculto y la hoja en blanco sienta y encarne esa angustia desgarradora; soy el enano de mí mismo.

---

## ESCRITO EN EL MURO

Francisco Javier Barros de la Mota

I

*BAB AL KSABA*

*Peregrino, Sadiki,  
Mi llave son tus alas;  
Por tu vuelo se cargan  
De sentido mis piedras*

II

*Travesía de la luz,  
Flecha hacia la fe  
lanzada:  
Mi blanco...un reposo  
azul,  
Una nube enjalbegada*

III

*«...Después de la batalla  
Reposaré en Asilah...»  
Fue fiel D. Sebastián:  
Duerme en mi brisa.*

IV

*Tus ojos niños calza  
Cuando me pises:  
Eco y brisa en mí juegan  
Al escondite.*

V

*PLAZUELA ARTESANAL*

*Los ojos en las manos  
Palpan,  
Ven,  
Se extasían...  
Amor trenza entre espejos  
Los colores,  
Las formas.*

---

VI

*Espirales nutricias,  
Ecos umbilicales,  
Tibieza de intramuros  
En repliegue. La tarde...*

VII

*El almuecín enciende  
Grillos, miradas, lunas...  
La tarde exhala fugas  
De arritmia acompasada.*

VIII

*Ebrio el instante,  
El jazmín  
Corteja a tientes la brisa:  
-Sin ti, mi amor,  
Por ti  
Soy murmullo a la deriva.*

IX

*Rumores almenados  
La espuma rota escala  
Adarves,  
Celosías...  
Vuela el ojo mecido  
Por vaivenes insomnes.*

X

*Fundidas en las sombras  
Van delicias furtivas  
De ensueños extramuros...  
Aquí, mi bella, en ti  
Se hacen luz tus deseos.*

XI

*Mar, epidermis, muros,  
Cúpula y sal,  
Placenta...  
Tu frágil fortaleza de  
ensueños minerales*

---

---

*Es crisol en que fundes  
Piedra y sueño  
Y el eco  
De la batalla antigua  
siempre recién nacida  
Rezumando en las llagas  
De los signos errantes.*

XII

*Herida luminosa de la  
noche al acecho  
Te lamen los reptiles  
Los gatos,  
Los poetas:  
La ley fiel del deseo  
Ya es suya en tu mudez.*

XIII

*Inmóvil, la salamandra  
Reina un reino a  
contraluz  
Ciegas mariposas buscan  
Unas migajas de luz.*

XIV

*Tras el zarpazo certero  
La placidez:  
Soñaba en su presa el  
gato,  
La presa ya es sueño  
en él.*

XV

**KRIKIA**

*Un vértigo celeste  
De bruma acantilada...  
Invita el horizonte  
A las alas sedientas.*

---

XVI

*Horizonte,  
Plus ultra,  
Redonda sed ubícua:  
Tu entrega fiel exige  
Parabólico el vuelo.*

XVII

*Asilah,  
Disuélveme  
En tu bóveda opalina:  
Ala y brisa besaré  
Tu embrujada geometría.*

---

## MIGUEL HERNANDEZ EN EL CINCUENTENARIO HOMENAJE DE «ALJAMIA»

ALJAMIA no puede pasar por alto el cincuentenario de la muerte de Miguel Hernández, aunque sólo sea con el sencillo homenaje del recuerdo emocionado de sus versos. Para introducirlos ofrecemos a los lectores de nuestra revista esta breve semblanza-recordatorio de una vida y una obra prematuramente truncadas y, sin embargo, fecundísimas en el contexto poético de nuestro siglo.

El Reformatorio de Adultos de Alicante -«carcel» en roman paladino- es el último espacio vital de un poeta, para el que lo abierto, la naturaleza en plenitud y libertad, lo fue todo en su niñez. La muerte se produce en la madrugada del 28 de marzo de 1942, como consecuencia de una grave enfermedad, secuela de la guerra y los años de prisión. Dicen que en la pared de su celda aparecieron escritos dos versos -los últimos- que, mito o realidad, condensan en apretada exclamación motivos fundamentales de su talante personal y de su poesía:

*!Adiós, hermanos, camaradas, amigos:  
despedidme del sol y de los trigos!*

Su vida, una y otra vez glosada y quizá, como la de otras víctimas de la guerra civil, elevada a la categoría de mito, es una carrera contra el reloj y las circunstancias adversas, en la que la «huida hacia adelante» es nota sobresaliente:

a) En un ambiente socio-cultural poco propicio, consigue formarse una cultura de autodidacta que le permite no solo dar cauce lingüístico al torrente de vitalismo que puja por materializarse en poesía, sino también consolida un «modus vivendi» en tareas administrativas o incluso de más largo alcance intelectual: primero en Orihuela, su ciudad natal; después en Madrid, al servicio de las Misiones Pedagógicas y, más tarde, como secretario particular de Don Jose Maria de Cossío, que, a la sazón, se dedicaba a redactar una enciclopedia taurina.

b) Rompe el estrecho marco literario provinciano, animado por una verdadera vocación poética, para lanzarse por dos veces a la aventura madrileña. Si la primera resulta fallida, en el estricto sentido de la promoción social, no lo es tanto desde el punto de vista literario, ya que le permite contactar con los poetas del

27 y, a través de ellos, con Góngora y las modas vanguardistas. El fruto literario se concreta en dos libros *Perito en lunas* (1933), abarrocado en la forma, pero inspirado temáticamente en la inmediatez campesina, y el auto sacramental que se publicará en Madrid en 1934, *Quien te ha visto y quien te ve y sombra de lo que eras*. El segundo viaje resulta, en cambio, definitivo: trabajo y entrada con nombre propio en los círculos literarios.

c) En el terreno más personal e íntimo, en la experiencia intransferible del existir, su peripecia es lucha constante y trágica, asediada por las tensiones y angustias que conforman el que, según algunos, es el libro más personal y uno de los más significativos del momento, *El rayo que no cesa* (1936), la mayor parte de cuyos poemas, sonetos de tema amoroso, tienen como destinataria a la que, a partir de 1937, será su mujer y madre de sus hijos, Josefina Manresa.

La guerra irrumpe en su vida, como en la de otros muchos españoles, de manera violenta, inesperada e incomprensible. Tras el primer estupor -le sorprende en Orihuela-, su natural dinámico y emprendedor, y su convencimiento ideológico, alimentado por la experiencia de vivir cotidiano, le lanzan a la acción -*con mi sangre y con mi pluma / como dos fusiles fieles*- por los frentes de Teruel, Extremadura y Levante, y lo llevan a participar, en su condición de escritor, en el II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas, y a asistir al V Festival de Teatro Soviético en Rusia. A esta época pertenecen dos libros: *Viento del pueblo* (1937), que reúne versos dominados por la euforia y el entusiasmo bélicos de la primera etapa de la guerra, y *El hombre acecha* (impreso sin encuadernar en Valencia, en 1939), dominado por el tono pesimista y desengañado de quien intuye la derrota en la contienda.

En efecto, la derrota republicana se produce y tiene como consecuencia para nuestro poeta -como para tantos otros españoles- la cárcel y una condena a muerte que, posteriormente, le será conmutada por treinta años de prisión. La privación de libertad física no le impide proyectarse en quien puede hacer realidad su destino de hombre libre: su segundo hijo Manuel Miguel (el primero había fallecido), a quien dedica las magníficas *Nanas de la cebolla*, uno de los poemas sueltos de esta época:

---

*Con dos años, dos flores  
cumple ahora.  
Dos alondras llenando  
toda tu aurora.  
Niño radiante:  
va mi sangre contigo  
siempre adelante.*

*Sangre mía, adelante,  
no retrocedas.  
La luz rueda en el mundo  
mientras tú ruedas.  
Todo te mueve,  
universo de un cuerpo  
dorado y leve.*

*Herramienta es tu risa,  
luz que proclama  
la victoria del trigo  
sobre la grana.  
Ríe. Contigo  
venceré siempre al tiempo  
que es mi enemigo.*

El *Cancionero y romancero de ausencias* y varios poemas sueltos, entre los que destacan las *Nanas...*, constituyen la «voz encarcelada» de Miguel: un lenguaje de máxima sencillez y condensación expresivas, personalísimo, es vehículo para una de las poesías más humanas y más sobrecogedoras por su intenso patetismo.

## BREVE ANTOLOGIA

### PALMERA

*Anda, columna; ten un desenlace  
de surtidor. Principia por espuela.  
Pon a la luna un tirabuzón. Hace  
el camello más alto de canela.  
Resuelta en claustro viento esbelto pace,  
oasis de beldad a toda vela  
con gargantillas de oro en la garganta;  
fundada en ti se iza la sierpe, y canta.*

### BARBERO

*Blanco narciso por obligación.  
Frente a su imagen siempre, espumas pinta,  
y en el mineral lado del salón  
una idea de mar fulge distinta.  
Si no esquileo en campo de jabón,  
hace rayas, con gracia, mas sin tinta;  
y al fin, con el pulgar en ejercicio,  
lo que sobra anula del oficio.*

*(De Perito en Lunas . 1933)*

---

## **TE ME MUERES DE CASTA Y DE SENCILLA**

*Te me mueres de casta y de sencilla;  
estoy convicto, amor, estoy confeso  
de que, raptor intrépido de un beso,  
yo te libé la flor de la mejilla.*

*Yo te libé la flor de la mejilla,  
y desde aquella gloria, aquel suceso,  
tu mejilla, de escrúpulo y de peso,  
se te cae deshojada y amarilla.*

*El fantasma del beso delincuente  
el pómulo te tiene perseguido,  
cada vez más potente, negro y grande.*

*Y sin dormir estás, celosamente,  
vigilando mi boca ¡con qué cuidado!  
para que no se vicie y se desmande.*

### **COMO EL TORO**

*Como el toro he nacido para el luto  
y el dolor, como el toro estoy marcado  
por un hierro infernal en el costado  
y por varón en la ingle con un fruto.*

*Como el toro lo encuentra diminuto  
todo mi corazón desmesurado,  
y del rostro del beso enamorado,  
como el toro a tu amor se lo disputo.*

*Como el toro me crezco en el castigo,  
la lengua en corazón tengo bañada  
y llevo al cuello un vendaval sonoro.*

*Como el toro te sigo y te persigo,  
y dejas mi deseo en una espada,  
como el toro burlado, como el toro.*

**(De El rayo que no cesa. 1934-1935)**

---

## **EL NIÑO YUNTERO**

*Carne de yugo, ha nacido  
más humillado que bello,  
con el cuello perseguido  
por el yugo para el cuello.*

*Nace, como la herramienta,  
a los golpes destinado,  
de una tierra descontenta  
y un insatisfecho arado.*

*Entre estiércol puro y vivo  
de vacas, trae a la vida  
un alma color de olivo  
vieja ya y encallecida.*

*Empieza a vivir, y empieza  
a morir de punta a punta  
levantando la corteza  
de su madre con la yunta*

*Empieza a sentir, y siente  
la vida como una guerra  
y a dar fatigosamente  
en los huesos de la tierra.*

*Contar sus años no sabe,  
y ya sabe que el sudor  
es una corona grave  
de sal para el labrador.*

*Trabaja, y mientras trabaja  
masculinamente serio,  
se unge de lluvia y se alhaja  
de carne de cementerio.*

*A fuerza de golpes, fuerte,  
y a fuerza de sol, bruñido,  
con una ambición de muerte  
despedaza un pan reñido.*

---

*Cada nuevo día es  
más raíz, menos criatura,  
que escucha bajo sus pies  
la voz de la sepultura.*

*Y como raíz se hunde  
en la tierra lentamente  
para que la tierra inunde  
de paz y panes su frente.*

*Me duele este niño hambriento  
como una grandiosa espina,  
y su vivir ceniciento  
resuelve mi alma de encina.*

*Le veo arar los rastros,  
y devorar un mendrugo,  
y declarar con los ojos  
que por qué es carne de yugo.*

*Me da su arado en el pecho,  
y su vida en la garganta,  
y sufro viendo el barbecho  
tan grande bajo su planta.*

*¿Quién salvará a este chiquillo  
menor que un grano de avena?  
¿De dónde saldrá el martillo  
verdugo de esta cadena?*

*Que salga del corazón  
de los hombres jornaleros,  
que antes de ser hombres son  
y han sido niños yunteros*

### **ACEITUNEROS**

*Andaluces de Jaén,  
aceituneros altivos,  
decidme en el alma: ¿quién,  
quién levantó los olivos?*

---

*No los levantó la nada,  
ni el dinero, ni el señor,  
sino la tierra callada,  
el trabajo y el sudor.*

*Unidos al agua pura  
y a los planetas unidos,  
los tres dieron la hermosura  
de los troncos retorcidos.*

*Levántate, olivo cano,  
dijeron al pie del viento.  
Y el olivo alzó una mano  
poderosa de cimiento.*

*Andaluces de Jaén,  
aceituneros altivos,  
decidme en el alma: ¿quién,  
amamantó los olivos?*

*Vuestra sangre, vuestra vida,  
no la del explotador  
que se enriqueció en la herida  
generosa del sudor.*

*No la del terrateniente  
que os sepultó en la pobreza,  
que os pisoteó la frente,  
que os redujo la cabeza.*

*Arboles que vuestro afán  
consagró al centro del día  
eran principio de un pan  
que sólo el otro comía.*

*¡Cuántos siglos de aceituna,  
los pies y las manos presos,  
sol a sol y luna a luna,  
pesan sobre vuestros huesos!*

---

*Andaluces de Jaén,  
aceituneros altivos,  
pregunta mi alma: ¿de quién,  
de quién son estos olivos?*

*Jaén, levántate brava  
sobre tus piedras lunares,  
no vayas a ser esclava  
con todos tus olivares.*

*Dentro de la claridad  
del aceite y sus aromas,  
indican tu libertad  
la libertad de tus lomas.*

*(De Viento del Pueblo.1936-1937)*

## **EL HERIDO II**

*Para la libertad sangro, lucho, pervivo.  
Para la libertad, mis ojos y mis manos,  
como un árbol carnal, generoso y cautivo,  
doy a los cirujanos.*

*Para la libertad siento más corazones  
que arenas en mi pecho; dan espuma mis venas,  
y entro en los hospitales, y entro en los algodones  
como en las azucenas.*

*Para la libertad me desprendo a balazos  
de los que han revolcado su estatua por el lodo.  
Y me desprendo a golpes de mis pies, de mis brazos,  
de mi casa, de todo.*

*Porque donde unas cuencas vacías amanezcan,  
ella pondrá dos piedras de futura mirada  
y hará que nuevos brazos y nuevas piernas crezcan  
en la carne talada.*

*Retoñarán aladas de savia sin otoño  
reliquias de mi cuerpo que pierdo en cada herida.  
Porque soy como el árbol talado, que retoño;  
porque aún tengo la vida.*

---

## MADRE ESPAÑA

*Abrazado a tu cuerpo como el tronco a su tierra,  
con todas las raíces y todos los corajes,  
¿quién me separará, me arrancará de ti,  
madre?*

*Abrazado a tu vientre, ¿quién me lo quitará,  
si su fondo titánico da principio a mi carne?  
Abrazado a tu vientre, que es mi perpetua casa,  
¡nadie!*

*Madre: abismo de siempre, tierra de siempre: entrañas  
donde desembocando se unen todas las sangres:  
donde todos los huesos caídos se levantan:  
madre.*

*Decir madre es decir tierra que me ha parido,  
es decir a los muertos: hermanos, levantarse;  
es sentir en la boca y escuchar bajo el suelo  
sangre.*

*La otra madre es un puente, nada más, de tus ríos.  
El otro pecho es una burbuja de tus mares.  
Tú eres la madre entera con todo tu infinito,  
madre.*

*Tierra: tierra en la boca, y en el alma, y en todo.  
Tierra que voy comiendo, que al fin ha de tragarme.  
Con más fuerza que antes, volverás a parirme,  
madre.*

*Cuando sobre tu cuerpo sea una leve huella,  
volverás a parirme con más fuerza que antes.  
Cuando un hijo es un hijo, vive y muere gritando:  
¡madre!*

*Hermanos: defendamos su vientre acometido,  
hacia donde los grajos crecen de todas partes,  
pues, para que las malas alas vuelen, aún quedan  
aires.*

---

*Echad a las orillas de vuestro corazón  
el sentimiento en límites, los efectos parciales.  
Son pequeñas historias al lado de ella, siempre  
grande.*

*Una fotografía y un pedazo de tierra,  
una carta y un monte son a veces iguales.  
Hoy eres tú la hierba que crece sobre todo,  
madre.*

*Familia de esta tierra que nos funde en la luz,  
los más oscuros muertos pugnan por levantarse,  
fundirse con nosotros y salvar la primera  
madre.*

*España, piedra estoica que se abrió en dos pedazos  
de dolor y de piedra profunda para darme;  
no me separarán de tus altas entrañas,  
madre.*

*Además de morir por ti, pido una cosa:  
que la mujer y el hijo que tengo, cuando pasen,  
vayan hasta el rincón que habite de tu vientre,  
madre.*

*(De El hombre acecha. 1938-1939)*

## **CON TRES HERIDAS**

*Llego con tres heridas;  
la del amor,  
la de la muerte,  
la de la vida.*

*Con tres heridas viene;  
la de la vida,  
la del amor,  
la de la muerte.*

*Con tres heridas yo;  
la de la vida,  
la de la muerte,  
la del amor.*

---

## **EL AMOR ASCENDIA ENTRE NOSOTROS**

*El amor ascendía entre nosotros  
como la luna entre las dos palmeras  
que nunca se abrazaron.*

*El íntimo rumor de los dos cuerpos  
hacia el arrullo un oleaje trajo,*

*pero la ronca voz fue atenazada,  
fueron pétreos los labios.*

*El ansia de ceñir movió la carne,  
esclareció los huesos inflamados,  
pero los brazos al querer tenderse  
murieron en los brazos*

*Pasó el amor, la luna, entre nosotros  
y devoró los cuerpos solitarios.  
Y somos dos fantasmas que se buscan  
y se encuentran lejanos.*

**De Cancionero y Romancero de ausencias. 1938-1941**

---

## COLABORADORES

- FELICIANO DE LA FUENTE GRANADO : Asesor lingüístico. Equipo de Apoyo al Español
- PEDRO BARROS GARCIA : Grupo de investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada
- MARIA DEL CARMEN CAMPOY GARCIA y RAFAEL JIMENEZ ARCE : Profesores de EGB del Instituto «Melchor de Jovellanos» de Alhucemas
- TOMAS CASTELAR, ANA M. PLAZA y JUAN VINUESA : Profesores de EGB del Colegio «Jacinto Benavente» de Tetuán.
- JULIA JIMENEZ ROMANO y MARIA JUNQUERA DURAN CANOSA : Profesoras de EGB del Instituto «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca
- AURELIO LOUREIRO SUAREZ : Redactor Jefe de la revista *Leer*
- JUAN LUIS SUAREZ GRANDA : Asesor lingüístico. Profesor de la Facultad de Letras de Aïn Chock de Casablanca
- JOSE FRANCISCO FERNANDEZ GARCIA : Profesor de Lengua y Literatura Españolas en Barcelona (España)
- RAFAEL LOPEZ GOMEZ : Profesor de Lengua y Literatura Españolas del Instituto Politécnico de Tánger
- ZOHRA DAKIR, ABDERRAHMANE EL MOUDEN Y MARIA TAZI : Alumnos de la Facultad de Letras de Aïn Chock
- RODOLFO VELEZ y JAVIER MACHACON : Profesores de E.G.B. del Instituto «Juan Ramón Jiménez» de Casablanca.
- ABDELHAK AOUI : Profesor de Arabe del Instituto Politécnico de Tánger
- MOHAMED CHOUKRI : Narrador marroquí
- FRANCISCO JAVIER BARRIO DE LA MOTA : Licenciado en Filología Románica
-