



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esta tesis doctoral contiene un índice que enlaza a cada uno de los capítulos de la misma.

Existen asimismo botones de retorno al índice al principio y final de cada uno de los capítulos.

[Ir directamente al índice](#)

Para una correcta visualización del texto es necesaria la versión de [Adobe Acrobat Reader 7.0](#) o posteriores

Aquesta tesi doctoral conté un índex que enllaça a cadascun dels capítols. Existeixen així mateix botons de retorn a l'índex al principi i final de cadascun dels capítols .

[Anar directament a l'índex](#)

Per a una correcta visualització del text és necessària la versió d' [Adobe Acrobat Reader 7.0](#) o posteriors.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECCIÓN, Filología
Queda registrado al folio 5
n.º 74 del libro 1 de Registro.

Alicante 9 de Marzo 1993

EL SECRETARIO

M^a Carmen Vidal

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DE LA INMIGRACIÓN A LA INTEGRACIÓN: PROBLEMAS SOCIOLINGÜÍSTICOS.

Y FOLIO
N.º
DEL LIBRO
DE REGISTRO

Gimeno

TESIS DIRIGIDA POR

D. FRANCISCO GIMENO MENÉNDEZ

Realizada por: Antonio Mula Franco



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DE LA INMIGRACIÓN A LA INTEGRACIÓN:
PROBLEMAS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Tesis dirigida por el Catedrático
Dr. D. Francisco Gimeno Menéndez

Realizada por Antonio Mula Franco





DE LA INMIGRACIÓN A LA INTEGRACIÓN:
PROBLEMAS SOCIOLINGÜÍSTICOS.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRIMERA PARTE.

1.- PRÓLOGO.	8
2.- INTRODUCCIÓN: EL LENGUAJE Y LA SOCIEDAD.	9
2.1.- LENGUAJE Y CONTEXTO	29
2.2.- LENGUAJE E INTERACCIÓN.	36
2.3.- ANOMIA.	44
2.4.- CULTURA SIMBÓLICA Y PLURICULTURALISMO	49
3.- OBJETO Y LÍMITES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA.	56
3.1.- PRECEDENTES.	56
3.1.1.- LA DIALECTOLOGÍA SOCIAL.	56
3.2.- LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN.	65
3.2.1.- COMPETENCIA COMUNICATIVA.	72
3.2.2.- COMUNIDADES DE HABLA Y GRUPOS ÉTNICOS.	84
3.2.2.1.- GRUPOS ÉTNICOS.	88
3.2.2.2.- RASGOS DE UN GRUPO ÉTNICO.	93
3.2.2.3.- RASGOS DE UNA COMUNIDAD DE HABLA.	98
3.3.- LA SOCIOLINGÜÍSTICA ESTRICTA.	102
3.3.1.- LA EDAD.	106
3.3.2.- EL SEXO.	106
3.4.- LA SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE.	113
3.4.1.- BILINGÜISMO: ALGUNOS ASPECTOS DEL PROBLEMA.	117
3.4.2.- LENGUAS EN CONTACTO: LAS INTERFERENCIAS.	142
3.4.3.- CONFIGURACIÓN DE PREDOMINIO.	157



SEGUNDA PARTE.

4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	163
4.1.- INTRODUCCIÓN.	163
4.2.- LA COMUNIDAD DE HABLA DE LOS "PIEDS-NOIRS".	165
4.2.1.- SU ORIGEN.	165
4.3.- LA MUESTRA.	176
4.4.- LA ENCUESTA Y SU TABULACIÓN.	186
4.4.1.- IDENTIFICACIÓN.	192
4.4.2.- RESIDENCIA.	193
4.4.3.- VIDA DIARIA.	195
4.4.4.- EDUCACIÓN.	198
4.4.5.- ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS.	199
4.4.6.- ACTITUD SOCIAL FRENTE A LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y ADAPTACIÓN.	201
4.4.7.- VIDA EN EL MEDITERRÁNEO ALICANTINO.	202
4.4.8.- DESCRIPCIÓN SOCIOCULTURAL.	202
4.5.- EL CORPUS: SU TRANSCRIPCIÓN.	218
5.- EL SOCIOLECTO DE LA COMUNIDAD DE HABLA DE LOS "PIEDS-NOIRS".	219
5.1.- INVENTARIO DE COMPROMISOS GRAMATICALES.	223
5.2.- LA PRONUNCIACIÓN.	226
6.- ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS FENÓMENOS PERTINENTES.	
6.1.- EL ARTÍCULO.	228
6.1.1.- Empleo abusivo del artículo definido.	
6.1.2.- No empleo.	
6.1.3.- Confusión en el empleo.	
6.1.4.- Olvido de las formas contractas.	
6.1.5.- Análisis estadístico.	



6.2.- LOS PRONOMBRES.	237
6.2.1.- Demostrativos.	
6.2.2.- "En" e "y"	
6.2.3.- Personales.	
6.2.4.- Relativos.	
6.2.5.- Análisis estadístico.	
6.3.- MORFOLOGÍA VERBAL.	252
6.3.1.- El subjuntivo.	
6.3.2.- El condicional.	
6.3.3.- Concordancias temporales.	
6.3.4.- Análisis estadístico.	
6.4.- ESTRUCTURA GRAMATICAL.	258
6.4.1.- Grupos sintagmáticos.	
6.4.2.- Los constituyentes inmediatos de la oración.	
6.4.3.- El grupo verbal.	
6.4.4.- Los elementos subordinativos.	
6.4.5.- Estructura constitutiva de la oración.	
6.4.6.- Análisis estadístico.	
6.5.- ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES.	293
6.5.1.- Preposiciones.	
6.5.2.- Adverbios y locuciones adverbiales.	
6.5.3.- Significado de las partes del discurso.	
6.5.4.- Análisis estadístico.	
6.6.- TRASFERENCIAS LÉXICAS:	
PRÉSTAMOS Y CAMBIOS DE CÓDIGO.	332
6.6.1.- Adquisiciones debidas a un olvido.	
6.6.2.- Préstamos marcando énfasis, exclamación o afectividad.	
6.6.3.- Exclamaciones e interjecciones.	
6.6.4.- Análisis estadístico.	
6.7.- TABLAS ESTADÍSTICAS GENERALES.	342
7.- CONCLUSIONES.	346
8.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	384.



9.- ANEXOS:

I.-	PROYECTO DIDÁCTICO: ACERCAMIENTO A UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.	365
II.-	TRANSCRIPCIÓN DEL CORPUS EN EL QUE SE FUNDAMENTAN LOS FENÓMENOS GRAMATICALES.	413



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRIMERA PARTE:

**DE LA INMIGRACIÓN A LA INTEGRACIÓN: PROBLEMAS
SOCIOLINGÜÍSTICOS.**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

" Solo cuando se hubo ido don Gonzalo caí en la cuenta de que habíamos empleado en la conversación indistintamente el árabe y el castellano. Sin embargo, él habló más en árabe, y en castellano, yo".

Antonio Gala.

El manuscrito Carmesí.

1.- PRÓLOGO.

Está claro que no es mi intención condensar algo que, ya desde los años 60, ha engrosado miles de páginas, sino intentar aplicar alguna de las posibilidades reales que tienen los estudios sociolingüísticos.

Uno de los planteamientos básicos de este trabajo, surgió de los grandes poderes que tiene el lenguaje humano: la comunicación, posibilitada por mi convivencia con el sector social estudiado.

Creo, que las actuales teorías gramaticales, dejan de lado el estudio del registro oral para dedicarse ya sea al estudio del sistema (el estructuralismo) o al estudio de la competencia lingüística (el generativismo). El estructuralismo considera que el uso es algo individual, sujeto a una variación casi infinita y caótica, mientras que el

generativismo centra su interés en construir un modelo que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante, de su capacidad innata para adquirir una lengua, capacidad que es universal, homogénea, independiente, por lo tanto, de la actuación concreta. Así pues, estos modelos compactos constituyen descripciones de un sistema de lengua ideal, no descripciones del uso en situaciones concretas.

La lingüística teórica nos presenta la lengua como algo unitario, sistemático y homogéneo y del mismo modo nos habla de las comunidades idiomáticas, formadas por todos aquellos que hablan una misma lengua.

Es evidente que esta manera de contemplar el hecho lingüístico no es la única. Aceptar que, al nacer, todos los seres humanos están dotados de las mismas posibilidades para la adquisición de la/s lengua/s de su entorno no hace sino revelar clarísimamente la importancia de los factores sociales en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, como lo evidencian las diferencias en el uso lingüístico que podemos observar en nuestro alrededor.

P.- ¿Está Margarita?

R.- No. ¿Quién la pide?

P.- Soy Antonio.

R.- Pues Antonio. Ella viene de marcharse.

Ante estos hechos lingüísticos, actos de habla, lo primero que uno se plantea es lo "mal" que habla esta persona, sin pararse a pensar que su sistema lingüístico materno, su origen, su dicción son diferentes al propio. Reflexionando sobre el hecho concreto y comprobando algunos otros, empecé a trabajar el paralelismo existente entre el francés, lengua A, y las expresiones, como calco del español, lengua B. Debe quedar claro, que la clasificación de la lengua en A o en B, estará en función de la perspectiva que se mire.

El planteamiento preliminar fue centrarme exclusivamente en el plano lingüístico, sin embargo, si la lengua es social y lo social lo es por la lengua, a pesar

de las distintas teorías sobre sociolingüística y sociología del lenguaje, consideré más oportuno intentar trabajar los dos campos: el lingüístico y el social, para intentar ver de qué forma y en qué sentido, si era posible, poder profundizar en los dos aspectos y llegar a una fórmula simbiótica de ambos campos.

He comprobado que es una tarea ardua, ya que resulta casi imposible, o por lo menos muy difícil, trabajar con un todo a la vez, de difícil segmentación; sin embargo, creo que ha merecido la pena el intentarlo, ya que lo que se gana en matizaciones se puede perder en visión general del problema.

Es patente que dentro del ámbito de la Sociolingüística no existe ni unidad teórica plena, ni uniformidad metodológica. La complejidad del panorama es reflejo de la versatilidad que presenta el objeto de estudio: la lengua y la sociedad, el hablante y su entorno. Fruto de la divergencia teórica es la dispersión metodológica, de ahí que, la búsqueda de un método esencial y definitivo a la teoría sociolingüística se vea bastante obstaculizada, ya que los cultos a un método o incluso a la simple técnica de análisis, podría convertir la investigación en un puro ritual inflexible e incapaz de adaptarse a las necesidades concretas de cada uno de los elementos que conforman el objeto.

Sin embargo, y a pesar de estos inconvenientes, desde sus primeras formulaciones, la sociolingüística aparece como una disciplina que ofrece una perspectiva diferente para la observación del hecho lingüístico. Si, como hemos apuntado antes, las teorías gramaticales centran su atención en el sistema o en la competencia, la sociolingüística dirigirá su interés hacia el uso lingüístico, en términos de competencia y actuación sociolingüística. Situar el uso en el lugar central de atención tiene una serie de implicaciones que marcarán la especificidad de la mirada sociolingüística y conformarán un marco teórico y metodológico propio.

En primer lugar, al observar el uso lingüístico, lo primero con lo que nos enfrentamos es la diversidad, la variedad de sociolectos, registros o estilos. Por lo

tanto, la diversidad se entiende como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas.

En segundo lugar, se hace imprescindible tomar en consideración a los usuarios de la lengua, a los hablantes. Pero, frente al " hablante - oyente ideal", construcción abstracta del generativismo, a la sociolingüística le interesan los hablantes concretos, y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, posición social, papeles, valores, creencias, intenciones...

Frente al concepto de " comunidad lingüística", entendida como un todo homogéneo por estructuralistas y generativistas, aparece el concepto de " comunidad de habla", que pone el acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e interindividual. Una de las características de la comunidad de habla será, también, la diversidad, la heterogeneidad en el plano sociocultural o económico, aunque haya una determinada estrategia comunicativa homogénea que identifica a sus componentes.

La atención a la diversidad lleva a la formulación del concepto de repertorio verbal o lingüístico. Referido a la comunidad de habla, el repertorio verbal está constituido por todas las variedades lingüísticas, ya sean lenguas, dialectos o registros, que se usan en esa comunidad y a su distribución en ámbitos de uso socioculturalmente definidos, familia, trabajo, comercio... En lo que atañe a los individuos, el repertorio verbal se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que los hablantes tienen a su alcance y usan para llevar a cabo sus actividades cotidianas como miembros de su grupo. Como los recursos son variados, se entiende que el individuo selecciona, elige, a la hora de comunicarse, y esa selección se considera significativa en sí misma porque desvela normas de usos colectivas, o transgresiones de las normas de uso.

Desde el punto de vista social, no todas las lenguas, en las comunidades plurilingües, o todos los sociolectos o registros, en las comunidades, creo, llamadas falazmente "monolingües", son valoradas de la misma manera, ya que si en lugar de adoptar como punto de referencia el del sistema lingüístico, adoptamos el del uso, deja

de tener sentido el término "monolingüe", porque todas las sociedades son, cuanto menos, multilectales. Esto es algo que resulta evidente si observamos, por un lado, que una lengua puede ser "oficial", "cooficial", "no oficial", o incluso, "prohibida", lo que, en cada caso, implica unas posibilidades de uso social diferentes. De aquí, que frente al uso del término "diversidad", en principio neutro, que no lleva consigo ningún tipo de valoración, haya de dejar paso al término "desigualdad".

Del hecho de que exista una variedad o una lengua socialmente "legítima" se desprende que su apropiación por parte de los individuos reporte unos beneficios también sociales, ya que el dominio de los usos legítimos actúa como marcador social.

Como planteamientos de principios muy generales creo que es suficiente, ya que después intentaremos profundizar en cada uno de ellos, sin embargo, creo que deberíamos añadir algunos datos, también muy generales, del esbozo de nuestro trabajo concreto.

Muchos serían los aspectos a desarrollar con la presente investigación, dado el grado de factores que intervienen en una ciudad mediterránea, como Alicante:

- Interrelación de sistemas distintos.
- Zona urbana con varios antilenguajes.
- Enfrentamientos, choques, situaciones anómalas entre la variedad autóctona (valenciano) y la variedad nacional(español).
- Contactos con otros sistemas en épocas puntuales.
- Características como ciudad turística, con aspectos positivos y negativos respecto a la sociedad, la cultura, las costumbres, los hábitos...
- Establecimiento, integración e interacciones de otros grupos sociales compactos, a todos los niveles: lingüísticos, sociales, culturales, de relación.

Este último aspecto de un grupo étnico establecido en nuestra ciudad, por infinidad de factores y causas, es el fin de nuestra investigación, son los llamados "pieds-noirs". Este grupo social se caracteriza por el uso de dos o más lenguas, el

español y el francés, aunque una gran mayoría, dado su origen y raíces familiares, también utiliza el valenciano.

Al enfrentarnos a esta comunidad de habla y dependiendo de la clase de estudio que queramos hacer dentro de una teoría sociolingüística, nos proponemos, a través del comportamiento lingüístico de los distintos grupos de hablantes, intentar descubrir las reglas que gobiernan su actuación, o en otros términos, su competencia sociolingüística. Nuestro estudio sólo realiza un estudio descriptivo de algunos fenómenos gramaticales más relevantes. Previamente, trataremos de hacer un breve estudio de sus orígenes históricos, al igual que, por medio de una encuesta y entrevistas personales intentaremos acercarnos a sus opiniones y actitudes sociales frente a la sociedad con la que conviven, especificando, al máximo, aquellos aspectos que puedan ser más útiles a nuestra investigación.

Por otro lado, intentar descubrir también, si el hablante multilingüe utiliza dos o más sistemas lingüísticos o un solo sistema formado por elementos de cada uno de ellos; las interferencias, los cambios de código, los calcos y los préstamos.

Y en definitiva, intentar conocer qué condicionamientos sociales determinan su actuación lingüística y en qué medida les influyen.

Creemos necesario indicar que a lo largo de toda nuestra investigación haremos algunas reflexiones de carácter didáctico, dado que, hasta estos momentos hemos estado interesados, estudiando e impartiendo asignaturas que versan sobre dicha materia, con el fin de constatar, más si cabe, las posibilidades y proyecciones que tienen los estudios de sociolingüística en este campo.

Como premisa de este trabajo, debe quedar claro que el punto de partida ha sido el esquema propuesto por el ya clásico estudio de U. Weinreich (1953), aunque la investigación sociolingüística del bilingüismo presente hoy una gran superación de los problemas lingüísticos del pasado.

En particular, nuestra hipótesis de trabajo sería que la covariación de dos o más (sub)sistemas en el repertorio lingüístico de una comunidad de habla debe inscribirse dentro de las soluciones siguientes:

- a) Interferencia y cambio de código, entendidos como uso alternativo de dos variedades en el mismo enunciado, oración, constituyente o segmento.
- b) Amalgama, o reestructuración lingüística de dos variedades particulares en una nueva gramática, y
- c) Sustitución lingüística, como abandono de una variedad particular (A) en beneficio de otra (B). Entendiendo la A, como lengua materna y la B, como segunda lengua.

El fin último de nuestra investigación será establecer las coordenadas de la sustitución lingüística, con las dinámicas sociolingüísticas de interferencia, cambio de código, calco y préstamos. El esfuerzo está hecho, los resultados son provisionales. Personalmente nos ha supuesto un conocimiento más profundo de otra lengua, de otra cultura, de otra forma de pensar y de sentir, en definitiva, de otra forma de vida. Problemas quedarán sin resolver, por supuesto, pero nuestros planteamientos frente a una tesis no suponen creer que ésta sea el trabajo último y definitivo, sino el comienzo de la investigación de un problema que pueda generar mil nuevos problemas para seguir investigando.

Me resta agradecer profundamente al catedrático de Lengua Española Dr. Francisco Gimeno su inestimable, paciente y amistosa ayuda, su confianza y su voluntad para sacar adelante esta tesis. Mi eterna gratitud y amistad.

A mi mujer, adorable " Pied-Noir".

A mis amigos por su desinteresado aliento.

2.- INTRODUCCIÓN: EL LENGUAJE Y LA SOCIEDAD.

El lenguaje es un objeto multidimensional que la ciencia ha analizado desde distintos puntos de vista a lo largo de la historia. Para unos consiste en un conjunto de procesos de habla, para otros se trata de una función cerebral que puede ser afectada, para otros es una habilidad que puede enseñarse, y para otros tantos un instrumento de comunicación.

En este apartado, aunque a veces existan posibles y obligadas referencias, no pretendemos reflexionar sobre la neurolingüística, la psicolingüística o la lingüística aplicada..., sino que deseamos hablar de la dimensión social del lenguaje, intentando acercarnos lo mejor posible, dadas las numerosas y variadas cuestiones abarcables bajo este epígrafe, a algunas de las visiones existentes dentro del campo de la sociolingüística.

Cualquier estudioso o investigador que en estos últimos tiempos se interese por la ciencia del lenguaje, pretendiendo analizar la lengua, desde una perspectiva sincrónica, como diacrónica, y si, además, parte de un concepto dinámico de la misma, considerándola como un proceso continuo y no como un producto acabado, y la entiende como una forma de comportamiento social, está claro que no puede prescindir de dos de los elementos más olvidados al respecto que son: el usuario y el contexto social. De ahí que, una de las perspectivas más interesantes y adecuadas de enfocar su estudio sea la sociolingüística.

Antes de empezar el tema en cuestión, debemos partir de que la utilización "correcta" de definiciones o de términos especializados es un complejo problema en cualquier análisis metodológico de hoy en día. Ante temas que requieren un acercamiento interdisciplinario, como puede ser el campo de la sociolingüística, un uso "correcto" o "claro" hecho a la medida de todos y cada uno es algo poco menos que inalcanzable. J.C.Gardin (1984) señala que los trabajos producidos en los últimos veinte años bajo el signo de una u otra escuela disciplinaria forman tal cúmulo, que sería difícil denominar con toda exactitud, todas las variantes del análisis de cualquier área

de conocimiento, según los diferentes países, las diferentes escuelas o los distintos años en que aparecen. La prodigalidad de todas estas ramificaciones y sus terminologías pueden crear serias dificultades para llegar a entenderse. Los problemas no se hacen menores cuando diferentes grupos o escuelas pretenden que sus términos sean imperantes o se conviertan en una especie de universales con sentido fijo.

Aún a pesar de esto y tomando como referencia poética unas palabras de Cernuda (1970) que complican todavía más los argumentos anteriores, cuando dice que " las gentes que hablan un mismo idioma creen entenderse mutuamente, sin ver que quienes pronuncian idénticas palabras hablan a veces idiomas opuestos", vamos a intentarlo.

La consideración del lenguaje como "hecho social" es tan antigua que parece inútil extenderse en argumentaciones demostrativas. Nadie vacilaría, ciertamente, en suscribir que el lenguaje es el instrumento decisivo de comunicación y de interacción humana. Toda reunión de individuos ha necesitado hasta hoy de un lenguaje para convivir, trabajar y mantener relaciones sólidas. Cualquier actividad en común impone o presupone una unidad de lenguaje. Lo que quiere decir: todos los grupos humanos poseen, en grados diversos, una individualidad lingüística. Por eso, jamás se ha puesto en duda la relación existente entre la lengua y la sociedad considerada como grupo de individuos que utiliza este lenguaje y que tiene una cultura y un comportamiento determinado; no hay sociedad sin lengua ni lengua sin sociedad que habla; la sociedad se mantiene gracias a un sistema de comunicación entre sus miembros y la lengua no tiene sentido fuera del proceso de dicha comunicación. El lenguaje se convierte de este modo en uno de los valores más significativos para los individuos, en un poderoso factor de integración social, ya que ha sido corriente para la conciencia de los pueblos la propia identificación a través de la lengua.

El lenguaje humano es una capacidad general de hablar; pero, influido por cada sociedad y cada cultura, esa capacidad se diversifica y se manifiesta en la existencia de varias lenguas. Cada una de esas lenguas expresa una comunidad, le da cohesión y la

mantiene. En cada lengua se refleja también la diferenciación interna de cada sociedad y, a veces, es esa misma lengua la que la produce.

La lengua es una estructura dentro de la que las unidades lingüísticas adquieren significado, ya sea por contraste o ya por asociación; pero es, además, una estructura que trata de adecuarse a otra, la de la realidad, postulada por el hombre. El lenguaje vincula a los hombres por la mención de las cosas y permite que los hombres actúen conjuntamente sobre las cosas.

Cada lengua es como una red con la que se trata de aprehender la realidad; pero, como cada lengua es distinta de las otras, cada cultura y cada sociedad aprehenden partes distintas de esa realidad, y sólo por complementación pueden captar la realidad completa.

La mayoría de las veces el lenguaje y la sociedad son considerados como ciencias separadas, una causa y la otra efecto, y se estudia el efecto a partir de los conocimientos sobre la causa e inversamente. A partir de una descripción de la estructura sociológica y después de una confrontación de las dos disciplinas establecidas, la meta estudiada es generalmente la sociedad, siendo el lenguaje el intermediario fácil de manejar que permite este conocimiento.

Según Labov, el lenguaje es un índice sensible de varios procesos sociales. La actitud inversa es menos corriente porque las categorías sociológicas están demasiado mal definidas como para ser utilizados como criterios de estudio. Los pasos a seguir variarán naturalmente según el sujeto estudiado y según el punto de vista ideológico del sociólogo que puede considerar el lenguaje como reflejo de las estructuras sociológicas o como causa de estas mismas estructuras.

Para analizar las relaciones entre la lingüística y la sociedad podemos seguir caminos diferentes, ya que el interés por el comportamiento lingüístico, entendido como algo socialmente determinado, no se limita tan sólo a la sociología y lingüística, sino

que se extiende también a otras disciplinas: la antropología, la ciencia política, la filosofía, la psiquiatría, etc...

La importancia del lenguaje, en su dimensión social, deriva de su consideración en una triple perspectiva:

- 1.- Como instrumento de comunicación y de convivencia.
- 2.- Como medio de información, que satisface uno de los derechos fundamentales del hombre.
- 3.- Como instrumento de adquisición cultural.

Desde esta triple perspectiva, el lenguaje se convierte en un instrumento primordial para construir una representación del mundo más o menos compartida y esencialmente comunicable, en un instrumento básico para la construcción del conocimiento, para la realización de aprendizajes y para el logro de una plena integración social y cultural.

Sin embargo, antes de plantearnos esta cuestión, como es sabido, a un nivel profundo, no hay consenso acerca de qué es ni para qué sirve el lenguaje. Bunge (1983: 13-25) señala que el estudio del lenguaje ha sido fragmentado en una media docena de disciplinas débilmente conectadas entre sí; la lingüística pura, la psicolingüística, la sociolingüística, la neurolingüística, la lingüística médica y la lingüística aplicada... El autor presenta un cuadro de puntos de vista discrepantes: (fig. 1)

Con esta premisa y para poder empezar de alguna manera tendríamos que remontarnos hasta los orígenes de la lingüística, cosa que no haremos obviamente, dada la ingente cantidad de materia que habría que consultar y describir. Sin embargo, debido a su importancia, nos centraremos en algunos movimientos o lingüistas, que desde su óptica personal y por la relevancia de sus opiniones, se hayan acercado al tema de una u otra manera.

Fig. 1: Algunas opiniones conflictivas sobre el lenguaje (L)

CUESTIONES BÁSICAS	ESTRUCTURALISMO	MENTALISMO	PSICOLOGÍA BIOLÓGICA Y SOCIAL
Un L es	un conjunto de fonemas	un conjunto infinito de oraciones	un sistema de señales significativas
Un L sirve de	medio de comunicación	espejo de la mente	herramienta para pensar y comunicar
Las gramáticas	describen y codifican lenguajes	generan y transforman oraciones, y las explican y predicen	describen y codifican lenguajes
Un L está en	la cultura	la mente	el cerebro-en- sociedad
Los universales lingüísticos son	universales culturales	universales mentales innatos	rasgos evolutivos e históricos compartidos
La facultad del lenguaje está	relacionada con otras facultades cognoscitivas	no relacionadas con otras facultades cognoscitivas	relacionada con todas las capacidades sensorio-motrices y cognoscitivas
Un L se adquiere	aprendiendo por inducción	naciendo	aprendiendo por imitación, asociación, inducción, hipótesis...
La teoría del aprendizaje es	optativa	innecesaria y quizá imposible	necesaria
Las gramáticas se descubren por	inducción a partir de corpora lingüísticos	introspección y conjetura	análisis de corpora, así como conjetura

Con la aparición de F. Saussure (1916) la mayoría de las grandes corrientes lingüísticas han apelado explícitamente a su pensamiento; pensamos especialmente en el funcionalismo de Frei y Martinet, en la estilística del ginebrino Bally, en la glosemática de Hjelmslev o en los trabajos de los semiólogos Buysens, Barthes o Prieto. Sus ideas también han ejercido un influjo considerable en la obra de autores tan diversos como Guillaume, Benvéniste, Vendryes o Tesnière. Finalmente, el Círculo lingüístico de Praga, aunque ha minimizado su dependencia respecto del C.L.G., sin embargo, ha defendido algunos de los temas saussureanos fundamentales, en particular

la concepción de la lengua como sistema de signos. Podríamos decir que es la obra que ha influido más profundamente en la evolución de las concepciones modernas del lenguaje.

A decir verdad, el impacto del C.L.G. superó ampliamente el marco de la lingüística; los conceptos de sistema y de sincronía, aunque sólo se hayan comprendido muy imperfectamente, pueden considerarse como los ingredientes básicos del método estructuralista que se instauró tanto en las ciencias sociales como en filosofía y en algunas ciencias naturales, hasta el punto de implantar una verdadera dictadura.

A pesar de todo esto, desde que F. de Saussure distinguió las nociones de "sincronía" y "diacronía" y las opuso como contradictorias en una antinomia radical, hasta la actualidad, sus opiniones han sido matizadas tanto teóricamente como por la propia fuerza de los hechos. Como observó Coseriu (1978: 280), "Saussure piensa que, así como la sincronía ignora la diacronía (el pasado), también la diacronía debería ignorar la sincronía (los estados de lengua). Pero sólo lo primero es cierto y legítimo. La sincronía, en efecto, al estudiar un "estado de lengua" determinado, no puede enfocar simultáneamente varios otros y confundir una serie de momentos de la lengua en un solo momento, pues ello significaría ofrecer una descripción incoherente y caótica; la diacronía, al contrario, no puede ignorar la sincronía -mejor dicho, las "sincronías": los infinitos "estados de lengua" que se ordenan a lo largo del llamado "eje de las sucesiones"- y, ello, no porque dependa de la sincronía como tal, sino porque, en este caso, ignorar la sincronía significa, precisamente, ignorar la lengua que se continúa en el tiempo".

Las ideas analíticas de Saussure han sido consideradas "sociolingüísticas", ya que sus dicotomías, como ya anteriormente hemos indicado, lengua-habla y sincronía-diacronía presentaban un cierto paralelismo anticipatorio con el pensamiento de la antropología social y de la sociología francesa. Según Ardener (1971: 29 ss.), esta última es la que influyó en Saussure a través de la herencia recibida de Durkheim.

Siempre hemos leído que la oposición conceptual básica en el estructuralismo es la de lo abstracto frente a lo concreto. Esta oposición subyace a la dicotomía lengua-habla de Saussure, la cual contrapone el sistema abstracto a las manifestaciones materiales, la realidad psíquica a la psico-física, el aspecto social al individual. Esto, nos puede quedar más claro, si utilizamos sus propias definiciones. Para Saussure (1916: 23 ss.) la "lengua" es:

- a) un sistema funcional, un código;
- b) un sistema gramatical virtualmente existente en el cerebro de un conjunto de individuos y
- c) una institución social.

La "lengua" no está completa en ningún individuo y sólo existe perfectamente en la masa.

Por otra parte, el "habla" es accidental, es una actividad lingüística concreta, individual y momentánea, pero es también el elemento innovador del lenguaje. El "habla" es la que hace evolucionar a la "lengua".

Muchos serían los puntos y las dificultades de interpretación en dicha concepción, por ejemplo:

- 1.- La identificación entre lo individual y lo concreto, lo social y lo formal.
- 2.- La rigidez de la dicotomía, ya que al no haberse situado en el campo concreto del lenguaje ignoró el punto en que se combinan "lengua" y "habla", es decir el acto verbal.
- 3.- El aislamiento a que reduce al individuo respecto de la sociedad, concepto contradictorio con la interdependencia reconocida por el mismo Saussure entre langue y parole.

Habría que comprobar, como indica Coseriu, lo social en lo individual, en los actos lingüísticos del sujeto, si se considera el concepto de "social" como parangón de

individual e interindividual, dado que el individuo real es siempre social. (Coseriu, 1952: 43 ss.)

Otra de las dicotomías surgió de la distinción saussureana entre una "lingüística sincrónica" y una "lingüística diacrónica". Mientras que la primera se ocupa de las relaciones entre términos coexistentes, la otra estudia las relaciones que unen términos sucesivos que se sustituyen sin formar sistemas entre sí. Creemos que esta dicotomía no es real sino metodológica, es decir que sincronía y diacronía son dos perspectivas desde las que se puede estudiar la lengua.

Saussure situó el cambio fuera del sistema, como producto y no como proceso, quedándose con la perspectiva sincrónica. En palabras de Coseriu (1958: 238 ss.) eludió el proceso histórico de la lengua aunque no ignoró la historicidad esencial de la lengua como objeto cultural, cuando aludió a las leyes lingüísticas como principios universales independientes de los hechos concretos.

Frente a algunas corrientes que mantuvieron, en cierto modo, la tesis de Saussure, Bloomfield (1933) y sus discípulos, así como la de Ch. F. Hockett (1958), ha habido algunos intentos de superar dicha antinomia, sobre todo por parte del funcionalismo diacrónico que concilió el conflicto entre sincronía y diacronía, aplicando los análisis de uno de estos campos a la sistematización del otro. Pero, al ignorar la etapa intermedia de coexistencia de la vieja y la nueva estructura, no situó la sincronía y la diacronía en el plano histórico del lenguaje.

Así A. Martinet (1960: 250 ss.) trató de relacionar los cambios producidos en un estado de lengua con la existencia de "casillas vacías" por falta de rendimiento funcional de ciertas oposiciones y por el principio de economía de la lengua, pero señaló la imposibilidad de observar el sentido del cambio a través de la variación lingüística.

Dentro del modelo transformativo-generativo, Halle (1962) entendió el cambio lingüístico como el paso de un sistema de reglas a otro mediante la adición de una

nueva regla y la reestructuración de la gramática modificada, pero al no centrarse en la variación individual y social del hablante como parte de la competencia, el análisis del cambio en curso resultaba imposible (cfr. Gimeno 1983a: 187 ss.).

Nos quedaríamos un poco en el aire si no añadiéramos que, cualquier teoría sociolingüística que conciba la lengua como sistema abierto que se hace y el cambio como un hacerse sistemático de la lengua, debe partir de este hacerse de la lengua, que es el habla. De ahí, que creamos fundamental ampliar la dicotomía de Saussure con una tercera perspectiva: la histórica.

Desde esta perspectiva y siguiendo el pensamiento de Gimeno (1983a; 1984a) creemos que la localización de un cambio en curso no siempre es evidente y existe el riesgo de inferir un cambio donde sólo hay una variación estable o un cambio con sentido contrario al previsto por el investigador. Si bien todo cambio lingüístico implica variabilidad, no toda variación en la estructura lingüística envuelve cambio. Sin embargo, después del intento de la fonología generativa, la corriente variacionista de la sociolingüística, particularmente desde la perspectiva del multilectismo y de una teoría sociolingüística histórica, parece ser fundamental para investigar y explicar el proceso real del cambio.

A pesar de la brevedad de lo expuesto, siguiendo la reflexión de De Mauro (1972), diremos que el pensamiento saussureano, aunque no esté terminado, es un gran intento de presentación coherente y sintética del fenómeno de la lengua, de su funcionamiento en sincronía y de su evolución histórica.

Avanzando en nuestro estudio o marco teórico, nos encontramos con una nueva dicotomía, surgida de la gramática generativa: competencia-actuación.

La clave del avance del generativismo, frente al estructuralismo, está en su modelo de descripción gramatical. La teoría generativa, preocupada por la búsqueda de universales lingüísticos aplicables a todas las lenguas, en vez de partir de un corpus de actos verbales como base empírica, establece previamente la gramática partiendo de

la intuición del analista y define el lenguaje como su producto. De ello surge la necesidad metodológica de abstracción: presuponer un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea con un conocimiento perfecto de su lengua.

Describir la gramática de una lengua, según estos supuestos, consistiría en describir la competencia intrínseca de este hablante ideal, o su habilidad innata para construir y comprender un número ilimitado de oraciones bien formadas. La actuación de la lengua en situaciones concretas sería un reflejo directo de esta competencia. Sin embargo, sin idealismos, la realidad de los hechos es mucho más compleja y asistemática y el uso observado de la lengua no puede constituir el verdadero objeto de la lingüística (Chomsky 1965: 5 ss.).

Si avanzamos un poco más, comprobamos que en la concepción de Chomsky la "actuación" apenas es considerada más que el resultado en la producción lingüística de una serie de factores de tipo psicológico o articulatorio, en la concepción de Hymes, como más adelante veremos, la "actuación" se refiere a las manifestaciones verbales y no verbales intercambiadas por los interlocutores en un hecho de habla, cada una de las cuales se compone de unidades con significado propio, los actos de habla. Las reglas sociolingüísticas son, por lo tanto, reglas de la actuación. Hymes (1972), a pesar de que reconoce el cambio de enfoque de la concepción generativista en relación con los enfoques anteriores, estructuralistas, al estudiar el lenguaje humano como una capacidad fundamental del hombre, critica el carácter idealizado de la competencia lingüística del hablante oyente, tal como sostiene Chomsky. Dentro de una misma comunidad idiomática, el conocimiento de las diversas variedades que componen el repertorio verbal puede ser muy diferente para cada uno de sus miembros.

Muchos son los ejemplos que podríamos aportar, como los diversos tipos de competencias que pueden darse en los individuos bilingües o multilingües, de forma que el grado de conocimiento lingüístico, tanto activo como pasivo, pueden variar de unos individuos a otros, sin llegar nunca al grado "ideal" de competencia lingüística propugnado por Chomsky, añadiendo que el contexto impone siempre una serie de

restricciones al conocimiento lingüístico de un hablante, haciendo en muchas ocasiones inadecuada la plasmación total de su "competencia".

Para terminar diremos con Gimeno (1989: 16) que la sociolingüística, como una disciplina independiente, genera un tipo de investigación y una metodología que cabe considerarla como una alternativa respecto al producto más reciente de la corriente principal de la lingüística norteamericana, es decir, la gramática generativo-transformativa. La sociolingüística, entonces, constituye un nuevo modelo que responde a una orientación distinta, con principios y fines diversos de las preocupaciones anteriores sobre las relaciones entre lenguaje y sociedad.

Ya en el siglo pasado se empezó a considerar por algunos lingüistas que la lengua era un producto social, la cual no se debía separar de ninguna otra actividad humana. W. van Humbolt ya no considera la lengua como un instrumento pasivo de la expresión, para él, el lenguaje es un principio activo que impone al pensamiento un conjunto de distinciones y de valores, el lenguaje no es "producto" sino "actividad". Tenemos aquí una inversión de las perspectivas, el lenguaje ya no es reflejo sino la causa de las estructuras sociales, culturales o psíquicas. El lenguaje adquiere mayor importancia, ya no es el instrumento que designa una "realidad" pre-existente, sino que es él mismo el que organiza el mundo que nos rodea. Las lenguas difieren más que por sus sonidos y signos, por sus mundivisiones: el lenguaje refleja el mundo y, además, lo modela, aun cuando no se sepa, hasta ahora, cómo lo modela. Sin embargo no fue una teoría asumida por la generalidad de los estudiosos del lenguaje.

En el siglo XX, aparecieron varios estudios empíricos partiendo de esta posición filosófica de van Humbolt, por ejemplo, W.D. Whitney, Meillet, Schuchardt; en Alemania, Weisgerber, Porzig, Trier, quienes fundan su estudio sobre el análisis de los campos semánticos, organizados de forma diferente en cada nación, el estudio de cada lengua debe permitir conocer el espíritu de la nación. Trier piensa que cada lengua estructura la realidad a su manera pero esta estructuración no es una copia directa de la realidad sino una realización lingüística y conceptual de una mirada puesta sobre la realidad. La significación de cada elemento de la lengua viene determinado y precisado

por la relación establecida entre esta significación y la estructura lingüística total y su función dentro de esta estructura.

En los Estados Unidos, Sapir, Whorf se interesan, por el contrario, por las categorías gramaticales, causa o reflejo de las estructuras sociales y culturales. Para los americanos, las categorías fundamentales del pensamiento, como la del tiempo, del espacio del sujeto, del objeto, no son iguales en una civilización occidental y en una cultura oriental. Whorf busca la razón de estas diferencias en el contexto económico-social de las sociedades así como en el pensamiento en sí mismo. Pero la lengua es siempre el medio para conocer.

Sus estudios sobre los campos semánticos y el análisis componencial de los americanos están en la base de la semántica moderna. Pero presentar una configuración lingüística como propiedad del espíritu nacional tiene el riesgo de convertirse en una tautología. Se reprocha a los alemanes el partir de consideraciones filosóficas abstractas y poco científicas como, por ejemplo, "la voluntad comunitaria y la lucha por el orden".

La noción de campos semánticos tiene limitaciones, pues el vocabulario de una lengua no puede ser descrito de manera exhaustiva y adecuada, siguiendo los métodos aplicados en gramática o en fonología. El léxico se puede estructurar con menos facilidad que los morfemas gramaticales.

La finalidad de estas investigaciones más bien etnolingüísticas es el conocimiento de otro elemento, el espíritu nacional, la cultura a través del lenguaje, siendo éste la causa y no el efecto.

A este propósito apareció la llamada hipótesis Worf-Sapir.

Sapir presentó las relaciones lengua-sociedad concibiendo el lenguaje como "un poderoso instrumento de socialización", indicando que:

- las verdaderas relaciones sociales no existirían sin él;
- el simple hecho de poseer una lengua en común constituye un símbolo particularmente poderoso de la solidaridad que une a los individuos locutores de esta misma lengua;
- fuera de la función de comunicación, el lenguaje "efectúa la puesta en relación entre los miembros" del grupo físico.
- el lenguaje desempeña un papel considerable en la "acumulación cultural y la transmisión histórica", incluso en las sociedades primitivas en las que gran parte del "repertorio cultural" está presentado bajo una forma lingüística.

En segundo lugar, las relaciones entre lenguaje y cultura no deben ser concebidas de una manera mecánica, pues:

- un conocimiento detallado sobre el plano de la forma como sobre el del contenido nos permite profundizar en nuestra comprensión de la cultura;
- no hay correspondencia simple entre la forma de la lengua y la forma de la cultura de los que hacen uso de ella;
- "sucede de otro modo" cuando no nos atenemos "a la forma general de una lengua", cuando nos ocupamos, por ejemplo, del vocabulario, que constituye un indicador sumamente sensible de la cultura de un pueblo;
- "pero lo que es verdadero para el vocabulario, no es para ningún otro elemento de la lengua".

En tercer lugar, lengua y cultura constituyen para Sapir dos realidades diferentes desde el momento en que la primera evoluciona más lentamente que la segunda; en un estado inicial "la lengua y la cultura están unidas y actúan constantemente la una sobre la otra durante un período bastante largo". Luego, "la psicología colectiva del grupo y la del entorno físico se transforman poco a poco". Las dos cambian; pero los elementos culturales lo hacen mucho más rápidamente que la lengua. Serán entonces a menudo el entorno físico y la psicología pasados los que reflejan la lengua.

Finalmente, la idea de reflejo, de importancia particular, no se debe olvidar; aunque el término parece accidental, la idea de que la lengua representa de alguna manera el mundo exterior vuelve constantemente.

Parece que Worf (1971) invierte el orden de los valores concebidos por Sapir, por lo que la lengua, para él, ya no constituye un resultado sino una causa; así desembocó en un relativismo integral, según el cual el conocimiento que un pueblo tiene del mundo es relativo a su lengua, entonces: a más lenguas o sistemas lingüísticos, más visiones del mundo. Worf aplica su visión a lenguajes enteros: un hablante de hopi (lengua amerindia) ve el mundo de manera diferente que un hablante de inglés, porque las estructuras de los dos lenguajes recortan el mundo de maneras radicalmente diferentes. Cada uno de nosotros está mostrando cómo funciona esto cuando escoge de manera peculiar las palabras y las construcciones dentro de una lengua. Las diferencias de estilos de hablar expresan análisis y apreciaciones divergentes de áreas específicas de la experiencia: no visiones del mundo totales, pero sí sistemas especializados de ideas relacionadas con acontecimientos tales como las manifestaciones públicas, con procesos tales como el empleo y las negociaciones, con objetos tales como las posesiones materiales y el medio físico.

Por otra parte, la variación en los tipos de discurso es inseparable de ciertos factores sociales. Diferentes estratos y grupos sociales tienen diferentes variedades de lenguajes a su disposición. Las variaciones lingüísticas reflejan y, lo cual es más importante, expresan activamente las diferencias sociales estructuradas que las provocan. Expresan significaciones sociales. Entre estas significaciones sociales tienen un lugar importante los sistemas de ideas.

También, hemos de añadir, que el uso del lenguaje no es un mero efecto o reflejo de los procesos de la organización social: es parte del proceso social. Constituye significaciones sociales y por lo tanto, prácticas sociales. Necesariamente, hablamos, escribimos, escuchamos, etc. dentro de contextos interpersonales y sociales efectivos. Si nuestro discurso articula significaciones sociales, entonces el acto de articulación en contexto afecta a las situaciones y relaciones que formaron inicialmente esas

significaciones. Muy a menudo, el efecto consiste en reafirmar y consolidar las estructuras sociales existentes.

El lenguaje puede ser estudiado también como un hecho social, como un tiempo de comportamiento, por ejemplo, Meillet, para quien el lenguaje es una parte de un conjunto cultural y sociológico más amplio, ha subrayado las relaciones de dependencia entre la cultura y la estructura social de una comunidad idiomática. Meillet ha considerado el vocabulario de una lengua como la expresión de una civilización determinada, si tenemos una idea precisa del vocabulario francés, es que tenemos una información concreta sobre la historia de la civilización francesa.

Pero el lenguaje no sólo se refiere a las cosas sino que incorpora actitudes y trata de configurar conductas, como hemos señalado anteriormente. Las formas del aserto, de la pregunta, del ruego, del mandato, difieren entre sí, y la socialización es el condicionamiento que hace que el individuo responda con cierta conducta a cada uno de esos requerimientos sociolingüísticos.

Creemos que este campo es importante que se estudie, aunque sea someramente, ya que el refrendo y asiento de la sociolingüística no quedará sólidamente establecido sino cuando se puedan comparar en detalle hechos lingüísticos y hechos sociales, olvidados estos últimos por algunos lingüistas, como ya hemos dicho alguna vez.

Lo que sí está claro es que, en cada comunidad, la experiencia humana es analizada de forma diferente por la lengua. Cada lengua impone a los que van a utilizarla, una manera diferente de ver el mundo y de analizar sus experiencias; pensamos, pues, un universo que nuestra lengua ha organizado. Pero estas ideas pueden sugerir que no solamente la lengua organiza nuestra visión del mundo sino que la inmoviliza. En este caso olvidaríamos la influencia del mundo sobre la lengua, el mundo de la experiencia actúa contra la lengua; si cada palabra o enunciado es una hipótesis sobre el mundo, esta hipótesis está sometida a la verificación o bien de la práctica o bien de la reflexión. Hay, pues, una implicación recíproca entre lo lingüístico

y lo social; la sociolingüística va a estudiar las covariaciones de los fenómenos lingüísticos y sociales.

El principio de la homología entre lengua, historia y civilización ha sido formulado pero las relaciones existentes entre la lengua y la sociedad que la utiliza, distan mucho de ser mecánicas y sistemáticas. En todo caso, siguiendo el pensamiento de Marcellesi (1979), en el nivel de los elementos lingüísticos controlables, léxico por ejemplo, las estructuras socio-culturales y las estructuras lingüísticas distan mucho de ser isomorfas, de coincidir, y cada vez queda más por demostrar que los invariantes sociológicos elegidos son pertinentes desde el punto de vista lingüístico y cada vez más grande el riesgo de llegar a un artefacto.

Los pasos de las investigaciones sociolingüísticas han sido utilizados dentro de otro marco y la etnología o la sociología han tomado prestado a la lingüística algunos conceptos y ciertos procesos para utilizarlos en su propio campo. El trabajo de C. Levis Strauss es un ejemplo de la utilización de semejante mecanismo cuyo objeto, sin embargo, sigue siendo diferente al de la sociolingüística.

Todas estas perspectivas diferentes parten de un principio de base: el lenguaje hablado es considerado como un instrumento de comunicación de los hombres en sociedad y ésta existe porque hay una comunicación entre sus miembros, aunque el lenguaje no sea más que uno de los elementos del funcionamiento de las sociedades.

Desde una perspectiva sociolingüística, podemos observar que la definición de sociolingüística incluye también el estudio de los modos en que la conducta lingüística determina otros tipos de conducta social. Obviamente ésta es una cuestión sumamente compleja, sin embargo, podríamos decir que la sociolingüística, desde esta concepción, empieza donde se detiene la lingüística: con los datos lingüísticos no formalizables mediante criterios tradicionales de la lingüística descriptiva. Los lingüistas descriptivos no quieren tomar en cuenta los hechos relativos a la conducta social, al contexto físico de la emisión, a los atributos personales de los hablantes. Quedan, pues, muchos aspectos de la actuación lingüística sin explicar.

Sin embargo, el sociolingüista asume la diversidad de los rasgos de la actuación, y puede hacerlo porque está dispuesto a tomar en consideración las causas extralingüísticas de esa diversidad.

Sabemos que la realidad lingüística es mucho más compleja de lo que suele reflejar la descripción de un sistema, no sólo porque su establecimiento se logra a través del análisis de unos materiales que constituyen una parcela muy limitada del abanico de sociolectos y registros que existe en las grandes zonas urbanas, sino porque consideran que las variaciones lingüísticas que diferencian unas hablas de otras son absolutamente irrelevantes. En estos análisis subyace la idea de que la variación - intrascendente, superficial y errática- no cuenta en el establecimiento de patrones lingüísticos fundamentales (L.Morales,1989: 35).

Desde la perspectiva de la variación estas limitaciones han llevado a varios lingüistas a postular que la única lingüística posible, que valga la pena, es la sociolingüística. Labov (1972a) ha expresado muy tajantemente este hecho puesto que, en realidad, sin el concurso de lo social ni siquiera podrían quedar claramente definidos conceptos tan básicos como el de " lengua " o " dialecto " .

Hudson (1981: 28) insiste en que el estudio del lenguaje desde el punto de vista asocial casi no merece la pena; siempre hay mucho que decir del lenguaje en relación con la sociedad, a menos que se piense en comunidades ficticias, perfectamente homogéneas, aspecto dudoso en estos momentos, y me atrevería a decir que siempre.

Halliday (1982) también cree, como Labov, que el modificar socio- es redundante, pues toda lingüística lo es; Halliday recoge, en este tema, la tradición británica emanada de Firth (1950, 1964) y continuada por los representantes más destacados de la escuela lingüística londinense: el habla tiene varias funciones sociales: medio de comunicación e identificación de grupos sociales; excluir las referencias a la sociedad, es excluir la posibilidad de encontrar explicaciones sociales a las estructuras usadas.

Siguiendo el pensamiento de H.L.Morales (1989: 36-37) consideramos que el nivel abstracto de la sociolingüística estudia todos los factores lingüísticos y sociales que condicionan la competencia sociolingüística de la comunidad de habla. Tal competencia, como hemos dicho en la introducción, está lejos de ser homogénea, debido principalmente al peso de cada una de las variables sociales; va mucho más allá de la del hablante ideal estudiada por la lingüística (sin modificadores) y no sólo la chomskiana, puesto que añade elementos que la asepsia de las posturas "teóricas" rechaza de plano en sus consideraciones. Termina afirmando que el rechazo de las consideraciones sociales es incomprensible.

También debemos tener en cuenta, que la mayoría de la filosofía del siglo XX se ha caracterizado por una "visión" lingüística, según la cual, dado que toda comprensión de la realidad está mediada por el lenguaje, el único tratamiento aceptable de los problemas filosóficos es su estudio en el lenguaje. La concepción de Habermas, sin embargo, ha sido criticada principalmente desde tres puntos de vista (Schlieben-Lange, 1973: 60-61):

- 1.- A la situación lingüística ideal se opone la concreta realidad social, que impide una repartición homogénea de actos lingüísticos.
- 2.- Una distribución homogénea de actos lingüísticos no sólo sería imposible actualmente debido a las condiciones sociales, en cuanto utopía no sería ni posible ni deseable.
- 3.- El ideal de un sujeto "hablante" que puede aclarar discursivamente sus afirmaciones y sus fines deriva de una ideología determinada históricamente, la del individuo burgués enteramente responsable.

Como consecuencia de las distintas perspectivas, posteriormente, aparecieron dos grandes corrientes que se caracterizaron por la concepción del lenguaje como social o como individual, dando paso al grupo de los lingüistas "sociales", centrados en el estudio del contexto social del lenguaje, y los llamados, por Labov, "asociales", centrados en el estudio de la lingüística interna y desechando los factores sociales como determinantes de los procesos sistemáticos de la lengua.

Ante esto y asumiendo la parcialidad en la que podemos caer, creemos que hay que tender a un modelo funcional, cuya teoría propone que las estructuras del lenguaje se han desarrollado en respuesta a las necesidades comunicativas a las que el lenguaje está llamado a servir más bien que a un modelo lingüístico que asume que las estructuras son propiedades naturales y universales de la mente humana y por ende inmunes a la función social. Halliday (1982), por ejemplo, insiste en que las funciones de las estructuras lingüísticas se basan en la estructura social. El lenguaje surge en la vida del individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes. Un niño crea, primero su lengua infantil, luego su lengua materna, en interacción con ese pequeño corrillo de gente que constituye su grupo significativo. En ese sentido, el lenguaje es un producto del proceso social. ¿Por qué? Porque el niño que aprende el lenguaje aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior; durante este proceso, que también es un proceso social, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada dicha realidad.

Mediante sus actos cotidianos de significación, la gente representa la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento. Respecto a estos planteamientos, tanto Bernstein, que parte de la estructura social, como Labov, que parte de la estructura lingüística no llegan a un acuerdo. Halliday intenta unir ambas posturas, cuando nos dice que la variación en el lenguaje es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la variación sociolectal expresa la diversidad de estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la variación de registro expresa la diversidad de procesos sociales; y como ambos están vinculados entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos; en otras palabras, la división del trabajo es social; los sociolectos se superponen con los registros. Los registros a que una persona tiene acceso son función de su lugar en la estructura social, y una conmutación de registro puede provocar una conmutación de sociolecto.

Quizás, y aunque de forma general, no debemos olvidar a M.Foucault (1985: 342-343) cuando nos recuerda que el objeto de las ciencias humanas, y la sociolingüística lo es, no es el lenguaje:

" aunque el hombre sea en el mundo el único ser que habla no por ello es una ciencia humana el conocer las mutaciones fonéticas, el parentesco de las lenguas, la ley de los deslizamientos semánticos; en cambio, se podrá hablar de ciencia humana una vez que se intente definir la manera en que los individuos o los grupos se representan las palabras, utilizan su forma y su sentido, componen sus discursos reales, muestran y ocultan en ellos lo que piensan...

El objeto de las ciencias humanas no es, pues, el lenguaje... es ese ser que, desde el interior del lenguaje por el que está rodeado, se representa, al hablar, el sentido de las palabras o de las proposiciones que enuncia".

Este sería uno de los muchos sentidos en que nos pudiéramos basar, a lo largo de nuestra investigación, para no quedarnos, exclusivamente, en unos niveles formales y olvidarnos, según J.Attinasi (1982), de las opiniones, actitudes y aspiraciones sociales de estos grupos humanos (inmigrantes), frente a la nueva situación en que se encuentran.

Halliday, dando un paso más, nos dice que el lenguaje simboliza activamente el sistema social, representando metafóricamente en sus patrones de variación lo que caracteriza a las culturas humanas. De ahí que relacione el lenguaje y el contexto social, definiendo el lenguaje desde una doble perspectiva, por una parte, como función de expresión de los procesos sociales y, por otra, como metáfora para esos procesos; así pues en los microencuentros el lenguaje no sólo sirve para facilitar y apoyar otros modos de acción social que constituyen su entorno, sino que también crea activamente un entorno propio, posibilitando así todos los modos de significación imaginativos. El contexto interviene, por lo tanto, en la determinación de lo que decimos, y lo que

decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro.

Repetimos la idea anterior de que las estructuras lingüísticas se puedan comprender en términos funcionales; interpretando el lenguaje por referencia a su lugar en el proceso social; y esto implica la difícil tarea de enfocar la atención simultáneamente en lo real y lo potencial, interpretando tanto el discurso como el sistema lingüístico que se halla detrás en términos de la infinitamente compleja red de potencial de significados que constituye lo que llamamos cultura.

A pesar de que acepte o no las opiniones de Labov, Halliday cree que quienquiera que se interese por la "sociolingüística" está en deuda con él, ya que ha revelado hechos nuevos respecto de la lengua y llevado esa materia por caminos nuevos y remuneradores.

Es patente, y los que nos dedicamos al estudio del lenguaje lo comprobamos a diario, que el estudio de la lingüística interna ha sido, y en determinados círculos, sigue siendo, lo que caracteriza a la mayoría de los lingüistas actuales, sin embargo, con la aparición de la sociolingüística, el punto de vista varía y no se puede comprender el desarrollo del cambio de un lenguaje fuera de la vida social de la comunidad en la que ocurre. O, dicho de otra manera, las presiones sociales están operando continuamente sobre el lenguaje, no desde un punto remoto del pasado, sino como una fuerza social inmanente que actúa en el presente vivido.

2.1.- LENGUAJE Y CONTEXTO.

Contexto es, sin duda, uno de los elementos que debemos tener más en cuenta, sobre todo, cuando intentamos relacionarlo con el lenguaje, ya que para saber qué contenido expresa una persona mediante cualquier tipo de enunciado, es necesario considerar el contexto en el que el enunciado es expresado.

Lyons (1983) nos dice que texto y contexto son complementarios: cada uno de ellos presupone al otro. Los textos son constituyentes de los contextos en que aparecen; los textos producidos en determinadas situaciones crean los contextos y continuamente los transforman y remodelan. Pero el contexto es también un factor en la determinación del contenido proposicional.

" Sin contextualidad o macroestructura, sin conocimiento del mundo (religión, sociedad, etc.), no es posible el funcionamiento lingüístico-comunicativo, tanto en la producción de mensajes o discursivización como en la reproducción de los mismos o lectura." (E.R.Trives, 1979: 184).

Contrariamente a las ciencias exactas, que aspiran a ofrecer una información exhaustiva y autónoma a un interlocutor completamente ignorante del contexto, el lenguaje ignora todo detalle inútil para sus fines inmediatos y explota al máximo el conocimiento común de los participantes del discurso. Este saber común, que tanto la lógica como la geometría rechazan, representa la trama indispensable sobre la que se inscribe el lenguaje.

A diferencia de la perspectiva con que Chomsky o Hymes abordan el estudio de la capacidad lingüística o comunicativa considerándola desde el punto de vista de una competencia interiorizada en el individuo como un conjunto de reglas, Halliday (1982) propone el estudio de la competencia "exteriorizada", es decir, no lo que una persona sabe, sino lo que demuestra que sabe en su interrelación con otras personas. Siguiendo a Firth (1957), este lingüista sostiene que la lengua es el principal agente en el proceso de adopción de roles que confieren "personalidad social" a un individuo. Por medio de la lengua, el niño aprende a interpretar las diversas relaciones de roles sociales y va configurando su propia personalidad, asumiendo una serie de roles específicos; por ello, la lengua es un factor de personalidad social durante la etapa de socialización del niño. El primer sistema de relaciones de roles lo adquiere en la familia, y, posteriormente, a través de los demás agentes de socialización: escuela, barrio, grupo de iguales...etc.

El aprendizaje lingüístico se lleva a cabo en diferentes contextos de situación. Las situaciones que determinan este aprendizaje marcan, por así decir, su impronta en el tipo de significados que el niño expresa mediante la percepción y emisión de enunciados de habla; estas situaciones configuran los "códigos lingüísticos" de que habla Bernstein (1971, 1972), los cuales constituyen, según Halliday (1982: 39), modelos específicos de organización de significados en el seno de una misma lengua. El modelo "restringido" de código es resultado de una forma particular de organización de significados en estrecha dependencia del contexto, y se produce en el marco de relaciones familiares basadas en la posición social de cada uno de sus miembros, como consecuencia de la reiteración continuada de referencias contextuales en las diversas modalidades de interacción entre ellos. Por el contrario, en los contextos en los que predominan las relaciones de tipo "personal", la socialización comporta el aprendizaje de un "código elaborado" que permite una mayor independencia del contexto y es, por tanto, más adecuado para operaciones mentales que implican abstracción.

Halliday (1982: 130 ss.), como también el propio Bernstein, critican la utilización, incorrecta según ellos, de la hipótesis de los códigos como determinante principal del fracaso escolar. En este sentido, Halliday considera esta cuestión como propiamente social, pero con un aspecto lingüístico: el entorno cultural (o subcultural) que rodea al niño (o al adulto) condiciona decisivamente el aprendizaje de los significados expresados mediante la lengua, de forma que el comportamiento lingüístico queda definido por el contexto general de una determinada cultura o subcultura (en el sentido de una cultura particular de un grupo) y de las relaciones sociales en el interior del grupo familiar, en el que, primeramente, se ha producido la socialización del niño. El fracaso escolar, y en cierta medida social, se debería, en gran manera, a una disociación entre la organización semántica del tipo de código aprendido en la familia y el código transmitido en la escuela.

El desarrollo del lenguaje en el niño culmina con el aprendizaje de la lengua materna; la sustitución del primitivo esquema de funciones correspondiente a las primeras manifestaciones verbales por parte del niño conlleva la adquisición de un sistema simbólico completamente estructurado: el sistema de la lengua materna. Este

nuevo sistema que aprende el niño se caracteriza, según Halliday (1973, 1982), por organizar los significados lingüísticos en torno a tres componentes:

- 1.- Un componente funcional (denominado componente "ideacional") se orienta a la utilización de la lengua como medio de categorización de los datos de la experiencia y, también, como medio de expresión de relaciones de tipo lógico;
- 2.- Un componente funcional que hace referencia al uso de la lengua como medio de expresión de las relaciones sociales existentes entre sus interlocutores (de ahí, la denominación de "componente interpersonal");
- 3.- Un componente (el llamado "componente textual") que aseguraría la adecuación de los enunciados de habla a las características de la situación en cuyo marco han sido emitidos, así como su cohesión en el interior de unidades textuales.

Halliday concibe las funciones lingüísticas como maneras genéricas de asignar significados en relación con un "contexto de situación"; según él, el lenguaje humano consiste en la expresión y en la comprensión de un potencial de significados que sólo se realizan en situaciones concretas de habla. Cada situación está constituida por tres tipos diferentes de categorías contextuales, cada una de las cuales sirve predominantemente a una función lingüística: el "campo de discurso", el "tenor de discurso" y el "modo de discurso". El primero hace referencia al contenido de la interacción comunicativa, y sirve a la "función interaccional"; el "tenor" hace referencia a las relaciones entre los participantes en los hechos de habla y sirve de "función interpersonal"; el "modo" de discurso hace referencia a la manera de ordenación de los elementos lingüísticos y de sus significados en el marco de la interacción comunicativa, y sirve, preferentemente, a la realización de la "función textual". La modalidad lingüística utilizada dependiendo de las características de los componentes de cada situación se denomina "registro". Según una conocida definición de Halliday, Mc Intosh y Stevens (1968), el "registro" es una variedad lingüística condicionada por el uso, mientras que el sociolecto es una variedad inherente al propio hablante. Sin embargo, la principal diferencia entre ambos tipos de variedades

lingüísticas: registros y sociolectos, estriba en que los registros configuran unidades autónomas de significados definidas por criterios funcionales (o de uso) de acuerdo con la situación, mientras que los sociolectos son variedades lingüísticas definidas por criterios sociológicos (como, por ejemplo, la clase social, la edad, la procedencia rural o urbana del hablante, etc.) o psicológicos (como, por ejemplo, las actitudes), pero no por criterios propiamente semánticos (cfr. Gregory-Carroll 1981).

Basándose en el desarrollo lingüístico del niño, Halliday (1982: 275 ss.) analiza las interrelaciones causales entre la estructura social y el sistema lingüístico del adulto, considerando que tanto la estructura social como el sistema lingüístico forman parte de un "macrosistema social". En relación con el sistema y la estructura social está lo que Halliday denomina "contextos culturales". Una cultura es concebida para él, siguiendo los planteamientos de Lévi-Strauss, como un conjunto de significados simbólicamente establecidos en el seno de una sociedad. De acuerdo con las pautas de organización de una sociedad en diversos tipos de estructuras sociales, una cultura puede dar cabida a otras formas de manifestaciones culturales correspondientes a grupos más pequeños; éstas serían las denominadas "subculturas".

Los significados específicos de una cultura o de una subcultura son transmitidos, primariamente, al niño en un marco social concreto y el vehículo de transmisión de estos significados es una lengua en cualquiera de sus variedades (estándar, dialectos sociales o variedades vernáculas, etc.). Sin embargo, sea cual sea el tipo de variedad utilizada para la transmisión de significados culturales, éstos son transmitidos mediante una "red semántica", a través de la cual, se van filtrando los diversos tipos de significados. Una "red semántica" así concebida configura un "código" (en el sentido propuesto por Bernstein). Cada código, por así decir, dispone de una "clave" específica a la hora de asignar significados concretos a las expresiones lingüísticas.

Dependiendo de la situación, es decir, del contexto particular en que se realiza la interacción comunicativa y de los componentes de ésta (v.gr., "campo", "tenor" y "modo") puestos en relación con alguno de los tres componentes funcionales del sistema lingüístico -"ideacional", "interpersonal" y "textual"-, pueden variar los significados

que se asignan a los enunciados emitidos; cada una de las variedades lingüísticas adscritas a un mismo tipo de "código", cuya utilización viene condicionada por la situación, constituye un "registro".

Hasta ahora, hemos hablado del contexto de situación desde una perspectiva semántica, sin embargo, como aspecto curioso de otro tipo de contexto, podemos señalar que normalmente los problemas arquitectónicos y en general los que aportan los medios contextuales de la relación educativa, no nos han interesado a los educadores, centrados más en los materiales especializados como mediadores del aprendizaje. No obstante, la arquitectura como contexto físico de la comunicación educativa facilita o inhibe la propia comunicación.

J.L.Prada (1980: 132-133) nos dice que habría que realizar o tener presente:

- 1.- Identificación e individualización de las actividades que por supuesto no se limitan a los procesos de aprendizaje sino que comprenden también las interacciones con la comunidad extraescolar y con el entorno ecológico.
- 2.- Determinar los tipos de espacio más adecuados a estas actividades: áreas de trabajo abiertas, puestos de trabajo individuales, salas cerradas, etc.
- 3.- Determinar los criterios para la concepción de estos espacios: intercomunicaciones, condiciones ambientales, lumínicas, acústicas, etc.
- 4.- Considerar la disposición del mobiliario y demás equipo.

Debemos tener en cuenta que el contexto o entorno creado, o artificioso, nunca es neutro sino que está en función o al servicio de unos determinados comportamientos, o aún de una ideología. Una determinada distribución del espacio " puede crear un sentido de privacidad o de comunidad, promover la motivación para realizar una actividad, favorecer el sentido de independencia, dar seguridad y facilitar un tipo u otro de la relación niño-adulto, según la tendencia pedagógica de referencia" (Morales, 1982: 13).

De hecho, el diálogo entre escuela y contexto físico discurre fundamentalmente a través de dos polos encontrados: el concepto de la escuela-control, masificada y tradicional, propia de una pedagogía clásica, fundamentada sobre la autoridad del profesor, y el concepto de escuela-autonomía, individualizada e interrelacionante, propia de una pedagogía más contemporanzadora y activa, fundamentada sobre la libertad y respeto del y hacia el alumno.

Muchos son los autores, C.Loughlin, J. Suina, L.Rivlin, M. Wolfe, de entre los cuales destaca por ser de los primeros la obra de R. Sommer (1967, 1974). Para este autor, muy claramente y ya desde el primer capítulo de su obra, las formas y condiciones del medio ambiente son exactamente las del tipo físico y material, hasta tal punto que considera a la escuela como aquel ambiente institucionalizado formado por personas, medio físico, normas administrativas y tradiciones o hábitos sociales, orientado todo ello a la consecución del proceso educativo, con lo que se nos presenta como el primer autor que considera el elemento físico como integrante escolar y, consecuentemente, como variable interviniente del hecho educativo.

Es curioso que, en la disposición clásica, Sommer, distingue un valor simbólico y un valor funcional, y a partir de estas dos coordenadas podemos explicitar su discurso de la forma siguiente:

1.- Disposición del aula:

- Planta rectangular con series de bancos o sillas dispuestas en filas o hileras.
- El profesor dispone de un espacio cincuenta veces mayor que el de cada alumno.
- Los alumnos se apiñan estrechamente sin posibilidades físicas ni psíquicas de escapar.

2.- Significado simbólico:

- El mensaje que recibe el alumno de un aula dispuesta según el patrón reticular puede entenderse como un mandato referido a que su mirada esté pendiente siempre de lo que ocurre enfrente de él y que, a su vez, ignore

todo cuanto suceda a su alrededor. El maestro, pues, como única referencia omnipresente.

- En consecuencia, sumisión del alumno.
- Roles perfectamente clarificados y asumidos: el maestro enseña y es autoridad, el alumno aprende...y es simplemente alumno. Se inicia la educación del conformismo.
- El alumno va adquiriendo actitudes que menoscaban su propia dignidad; se acostumba en definitiva a su papel pasivo, mera figura asignada a un pupitre y dependientes exclusivamente del mandato docente.

3.- Significado funcional:

- Programa educativo centrado en el maestro; a él le corresponde la mayor parte de la explicación oral y los alumnos leen lo que se les asigna o responden a las preguntas que se les ha formulado expresamente.
- Interacción didáctica centrada en el grupo clase exclusivamente.
- Desarrollo de actitudes uniformes y totalmente inadecuadas para ejercitar actividades espontáneas y variadas.
- Facilidad en la vigilancia y el control.
- Mantenimiento del orden como valor determinante de la convivencia socio-escolar.

Creo, que a modo de ejemplo y de una manera muy sucinta, podemos ver claramente la influencia de los contextos físicos sobre la acción educativa, aunque podemos afirmar que no sólo sobre ella. No podremos conocer el proceso educativo y el social en profundidad hasta que no contremos el efecto de todas las variables que sobre él intervienen, y en este sentido, las de índole físico o material, acaso, sean las más silenciosas pero no por ello las menos activas y permanentes.

2.2.- LENGUAJE E INTERACCIÓN.

Quizás sea uno de los términos sobre los que más se ha hablado últimamente. De forma general podemos partir de la definición de Watzlawick y otros (1972), cuando



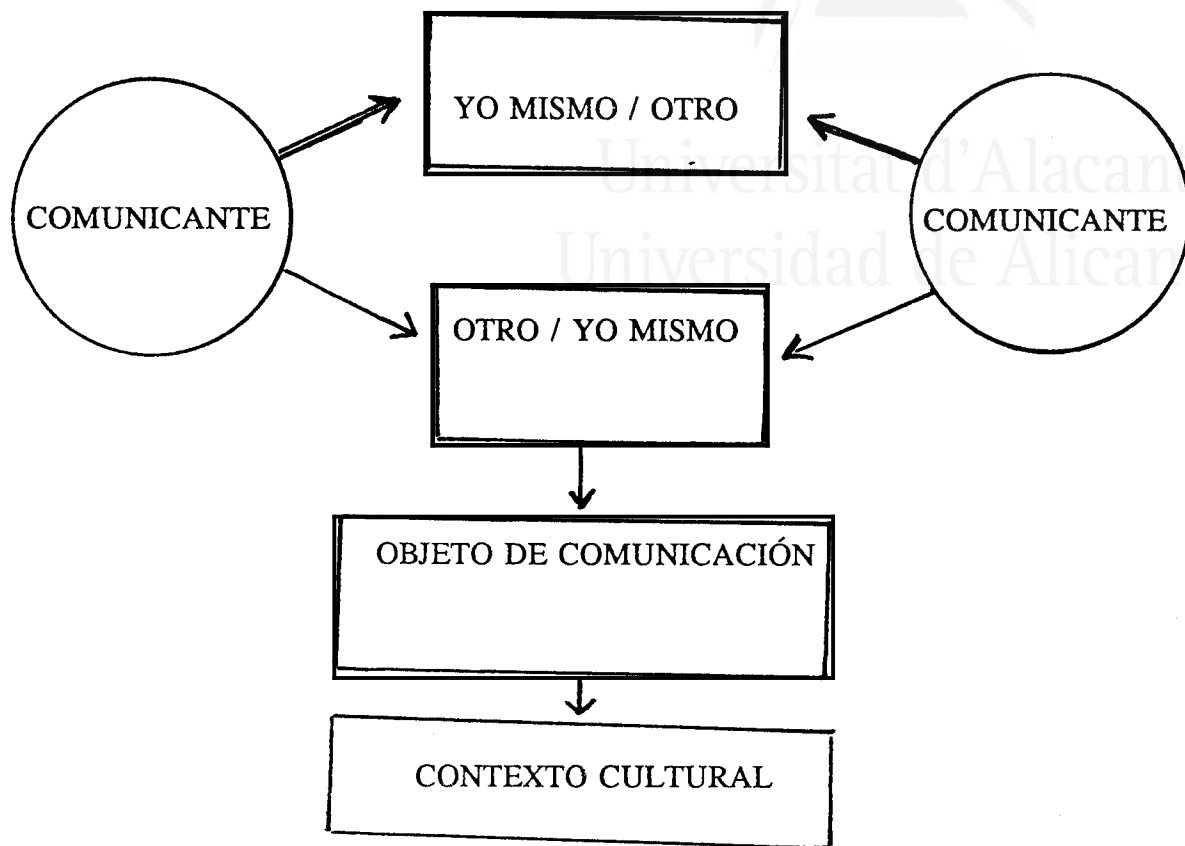
la definen como el intercambio mutuo de comunicaciones entre dos o más personas. Podemos comprobar la generalidad de dicha definición, ya que deja a la interpretación el cómo, el qué, con qué, etc..

Antes de seguir adelante, Fisher denomina perspectiva interaccional o simbólico-interaccional, a las orientaciones sobre comunicación que se preocupan más por la forma y los mecanismos que se ponen en marcha por parte de las personas en su relación con los demás para atribuir significación a los mensajes.

Son importantes en este sentido las premisas siguientes:

- Mediación del concepto que cada persona tiene sobre sí misma (Teoría del self) en la interpretación de la realidad y de las experiencias que ocurren en ella. Cada persona contribuye a configurar estas experiencias según sus propios patrones.
- Relevancia de la interacción simbólica. El hombre es el único animal capaz de interaccionar simbólicamente. Los mecanismos por los cuales crea, conviene, asigna, comparte significados con los demás, son exclusivos e introducen sorpresa, incertidumbre, creatividad, etc. en la comunicación humana.
- Importancia de las experiencias pasadas. La historia personal de cada uno de nosotros se actualiza en cada momento que nos relacionamos con los demás.
- El individuo es un organismo socialmente activo que desempeña un papel dentro del grupo. En realidad, son distintos papeles los que se desempeñan en distintas interacciones. Pero en cada una de ellas ese papel es asignado por los intervinientes y mediatiza la interacción.

Fisher, aún reconociendo la dificultad de representación, nos ofrece el siguiente esquema como aproximación:



Con este esquema se pretende reflejar la situación comunicativa como constituida por las interacciones de las expectativas de cada uno de los comunicantes sobre sí mismo, sobre el otro comunicante y sobre el objeto de la comunicación, todo ello mediatizado por el contexto cultural en el que vive. La representación bidimensional oculta el verdadero focus de la comunicación: la identificación o relación de empatía que se produce, si es que se produce, entre los dos comunicantes. Ese lugar estaría constituido por la zona de intersección de todas las intersecciones posibles entre las percepciones simbólicas que entran en juego.

Creemos que, en cuanto a la comunicación humana, se trata de poner de relieve que los sujetos participantes no son meros componentes estructurales de un proceso sistémico sin más, o simples instancias mediadoras de los estímulos que reciben. Al entrar en un proceso comunicativo, las personas interaccionan significativamente. Esto implica que se constituye una unidad sociocultural cargada de los significados que sus integrantes quieran conferirle.

Los psicólogos sociales norteamericanos han estudiado el proceso de adquisición por parte del individuo de la propia identidad personal mediante la interacción con otros individuos. A partir de la experiencia del "otro", el individuo forja su propia personalidad en el proceso de socialización. Por una parte, las reacciones del "otro" son reflejo de la conducta individual del sujeto (del "ego") y como tal son percibidas por éste en su conciencia; por otra, la conducta del "otro" influye en la del "ego" modificándola. La percepción de la propia identidad constituye la base de la personalidad del individuo. Inconscientemente, va aceptando actitudes, valores y pautas de conducta de los otros. Los contenidos de experiencia y las formas de conducta de los miembros de un grupo étnico se transmiten por medio de la lengua materna al individuo en fase de aculturación; de esta forma se le inculcan las pautas de cultura distintivas del grupo, y el individuo adquiere su plena identidad como miembro de un determinado grupo étnico, en contraposición a los miembros de otros grupos (cfr. Mead 1982: 182ss.; Gerth-Mills 1984: 92ss.; Berger-Luckmann 1983: 164ss.; Leontiev 1983: 231ss.; Erikson 1975, entre otros).

La conducta social consiste en una serie de procesos de comunicación o de interacción, en la que son relevantes tanto los fenómenos lingüísticos como los extralingüísticos. De aquí, podemos deducir que la comunicación lingüística es la forma más frecuente e importante de interacción humana, pues el lenguaje no es un mero transmisor de informaciones, sino, ante todo, un modo de interacción entre hablante y oyente; ello presupone un grupo organizado (macro-cosmos) al que estos individuos pertenecen y del que han adquirido sus hábitos de habla.

De aquí podríamos deducir que el texto, mensaje, etc. está doblemente orientado: hacia el sistema significativo en que se produce y hacia el proceso social en que participa en tanto que discurso. Si concebimos el texto como una entidad fruto de un proceso, estamos obligados a describir todos los niveles del lenguaje en relación a su uso.

El uso de la lengua no es sólo un acto específico, sino un integrante de la interacción social; los sistemas lingüísticos son sistemas convencionales: no sólo regulan

la interacción, sino que sus categorías y reglas se han desarrollado bajo la influencia de la estructura de la interacción en la sociedad (van Dijk, 1980: 241).

B. Badura distingue entre el plano endógeno de la competencia comunicativa y el plano endógeno/exógeno de la interacción; sobre este último pueden tener efecto normas situacionales, intereses, presiones formales e informales. Incluso, ciertas normas de interacción vienen representadas por medio de reglamentos, estatutos, normas jurídicas, que aunque son problematizadas, sin embargo, no pueden ser suprimidas.

El nivel de información del interlocutor, la competencia comunicativa individual, así como otros factores endógenos y exógenos, pueden influir de manera determinante sobre la interacción. El uso lingüístico se atiene a reglas específicas según los distintos contextos vitales, por lo que la regularidad de dicho uso es un supuesto para la intercomunicación mediante el lenguaje.

Esto de manera muy general, ya que no debemos olvidar otros tipos de interacción, como son:

La interacción simbólica: habla como actividad comunicativa, considerándose interacciones comunicativas o simbólicas aquellas basadas en un sistema de signos.

Tienen mucha relación los conceptos de comunicación simbólica, interacción social, habla, acto de habla, actividad lingüística, conducta lingüística.

La interacción social: conducta social referida a otros y que repercute sobre ellos, y que fundamentalmente es una conducta/actuación de base simbólica y más específicamente lingüística; influenciación mutua de personas y grupos mediante comunicación, de forma que la conducta común (en el grupo, en la sociedad) resulta una consecuencia de la interacción social; relaciones sociales

surgidas por la acción del hombre; referenciabilidad correlativa de la acción social en las situaciones sociales.

En la interacción social se forma entre los participantes de la interacción un consenso sobre los significados y las instrucciones de los roles sociales. Según Turner-Strauss (1975), la actuación del participante en la interacción social está basada en modelos previos y consistentes, en su valoración y ordenación se realizan selecciones de estrategias de acción, que estilizan la propia acción.

La descripción meramente cuantitativa de los procesos interactivos ha demostrado ser insuficiente e inadecuada; continúa el problema de qué categorías pueden ser la base para describir las interacciones sociales antes de que alcancen la estabilidad de roles sociales. Parsons (1982) deriva la interacción social a partir del sistema social internalizado de valores. Pero si las normas y valores sólo surgen en la interacción social, ésta contiene la posibilidad de interpretación y de definiciones referenciales nuevas.

interaccionismo simbólico: como complemento de los enfoques neobehavioristas y de psicología de la conducta general, una teoría sociopsicológica de las propiedades específicamente humanas, con base pragmática y que, siguiendo a Mead, parte de que:

- el hombre no vive solamente en un ambiente natural sino también en un ambiente simbólico, en el que puede desatar en el interlocutor, mediante símbolos, estímulos distintos a los que le afectan a él mismo;
- el hombre puede aprender en la comunicación simbólica un gran número de significados y palabras y, con ellos, formas de conducta;
- los símbolos suelen aparecer en haces complejos;
- el pensamiento es la comprobación de posibles soluciones simbólicas y futuras acciones.

Aunque anteriormente lo hemos enunciado, creemos interesante desarrollar un poco más la teoría de Mead, ya que fue uno de los primeros en desarrollar esta problemática, mostrando que la colectividad no es ajena a la relación más íntima, pero también que la interacción está en el centro de todo fenómeno social, además de ejercer una influencia directa en la importante corriente del "interaccionismo simbólico" del que E. Goffman es el más conocido heredero.

Para Mead (1963: 115) el *Sí-mismo* -la conciencia de sí mismo- se constituye progresivamente: "Se desarrolla en un individuo determinado como resultado de las relaciones que este último mantiene con la totalidad de los procesos sociales y con los individuos que allí participan".

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente sino sólo adoptando el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Se percibe como Sí-mismo solamente considerándose como objeto, tomando las actitudes de los demás hacia él en el interior de un contexto social donde están todos inmersos. Lo que permite a Mead (1963: 119) afirmar que "El Sí-mismo, en tanto objeto para sí, es esencialmente una estructura social y nace en la experiencia social".

Esta interiorización del punto de vista del otro aparece en el diálogo interior donde el individuo dice algo, después replica a lo que ha dicho y esta réplica desencadena a su vez una reacción de su parte. Por y en el lenguaje el individuo toma conciencia de sí mismo y se convierte en un Sí-mismo. Es esto lo que confiere a la comunicación su importancia mayor. Es en el proceso de la comunicación social donde se elabora la conciencia de sí mismo y las diversas facetas del Sí-mismo reflejan diversos aspectos del proceso social (y sobre todo la diversidad de los roles sociales).

Si la conciencia es un producto de la comunicación, reconoce, pues, al *lenguaje* y al *símbolo*, que son sus fundamentos. Es lo que distingue a la sociedad humana de la animal; en esta última cada individuo reacciona directamente al estímulo que representa el comportamiento de los otros individuos. En la sociedad humana, la interacción está mediatizada por los símbolos significativos: "se pasa de la

comunicación por gestos" al lenguaje. No existe simplemente un lazo automático entre el estímulo y la respuesta sino también la interiorización y anticipación por el individuo de la conducta de los demás que lo llevan a regular su propia conducta; esta operación es posible debido a que el símbolo supone revestir para los demás el mismo significado que para sí mismo y porque en la conversación interior, cada uno vuelve presentes a los demás en el desarrollo de su pensamiento. En razón de esta presencia, el individuo puede decidir conformarse a la comunidad o no: en esta experiencia el Sí-mismo se afirma conscientemente frente a los demás pero siempre en relación a ellos. Lo hace, como sujeto, como "Yo" (*moi*) respondiendo a partir del conjunto de reacciones que los demás provocan en él (el Yo (*moi*)) actuando, por lo mismo, en la situación.

Otra estructura necesaria en la formulación del "Yo" (*moi*) es el *juego*. En el juego el niño aprende a desempeñar roles, es decir, a tomar el lugar de otros individuos reales o imaginarios, y a reaccionar como ellos; aprende también a adaptarse a ellos en una conversación donde ocupa sucesivamente su lugar (de ellos) y el suyo (propio). En el juego "reglamentado", llega a ser capaz de asumir los roles que implica el juego y de mantenerlos en interacción con los otros, interacción regida por reglas.

El juego "reglamentado", donde cada uno debe poder tener un rol cualquiera, lleva a la noción de "los otros generalizados", es decir, la posibilidad de situarse en la perspectiva del juego en su conjunto, del equipo. El Sí-mismo completo implica la percepción del Sí-mismo como miembro de un equipo, de una comunidad: "Es bajo la forma del otro generalizado como el proceso social afecta al comportamiento de los individuos que están implicados o que lo realizan; es decir, que la comunidad ejerce un control sobre la conducta de sus miembros" (Mead 1963: 132). Tal es el proceso, por tanto, por el cual a través del lenguaje y el juego se construye la conciencia de sí mismo y de los demás; en los dos casos, la capacidad de tomar el rol del otro se revela como esencial. Por esto el Sí-mismo aparece como un ajuste y una respuesta al otro y sobre todo al "otro generalizado"; un individuo posee una personalidad porque pertenece a una comunidad y porque asume las instituciones de esta comunidad en su propia conducta: "La estructura sobre la que se construye el Sí-mismo es la reacción, común en todos, ya que se debe ser miembro de una comunidad para ser Sí-mismo"

(Mead 1963: 138). Esto es también lo que funda la posibilidad de una comunicación intersubjetiva. El diálogo con el otro es posible a causa de que el otro es un componente interiorizado de la conciencia del Sí-mismo.

Mead, subraya aún el hecho de que si en la interacción, lo social afecta al individuo (el "yo" (*moi*)), también éste actúa sobre lo social (como "Yo" (*je*)). Su actitud influye en la de los otros y consiguientemente modifica la posición del grupo. Así pues, el Sí-mismo es "un proceso donde el individuo se adapta anticipándose a la situación de la que forma parte y reacciona continuamente sobre ella" en una especie de diálogo entre el "Yo" (*je*) y el "Yo" (*moi*) (Mead 1963: 155). Es lo que ocasiona que el proceso social esté en continua evolución, pero es siempre preexistente al individuo consciente de sí mismo en el que se desarrolla. La interacción constituye el primer fenómeno donde las conciencias individuales no son más que la resultante.

Concluyendo, la sociedad existe como red de individuos que se encuentran en mutua interacción, referidos unos a los otros, en significados y valores que guían la interacción para cada hombre. El individuo aprende las exigencias de conducta existentes, pero que no significan determinismo cultural. Como fuentes del interaccionismo simbólico se consideran los escritos de Cooley, Cewey, Baldwin, Simmel y Max Weber. Las ideas de Mead se encuentran desarrolladas en los más recientes representantes del interaccionismo simbólico y poniendo el acento en la dimensión fundadora de la interacción lingüística, surge como el precursor de una concepción "interlocutiva" de la relación.

2.3.- LA ANOMIA.

Creemos que respecto al tema de nuestro trabajo es un término importante que nos puede dar alguna luz, en cuanto a la plena integración, sino lingüística, sí cultural. La cuestión del conflicto y del cambio sociales constituye el problema real en torno al que se anuclean las principales categorías de la filosofía social durkheimiana. Como

definición general, en sociología, sería el de ausencia de normas sociales. Término utilizado por primera vez por el sociólogo Durkheim (1858-1917).

Al hablar de la sociedad en crisis y del cambio social acelerado, debido al incremento del volumen (es decir, del número de individuos) y la densidad material y moral creciente de la sociedad (es decir, el desarrollo de la población, de las ciudades, de la interacción social, de los medios de comunicación, etc...), nos plantea que ocurre algo similar con la temática de la anomia social y con las formas en que ésta se manifiesta: desorden del mercado; ruptura de la cooperación entre patronos y obreros y regulación estricta de sus relaciones mutuas a partir de sus intereses materiales particulares respectivos; invertebración creciente del trabajo científico, consecuencia del dominio cada vez más absoluto de la lógica de la especialización; reorganización forzosa -y no espontánea- de la división tradicional del trabajo; o, en fin, carencia de auténticas normas sociales e inexistencia de una autoridad social capaz de imponerlas (causa, a su vez, del "malestar moral" de las sociedades contemporáneas).

Durkheim ve claramente la interdependencia dialéctica existente entre el individuo y el medio, la personalidad y la cultura, el egocentrismo y la solidaridad. Según él, la clave principal de ese proceso dialéctico se encuentra en la complejización social creciente de la división del trabajo social. Es ese proceso cultural el que multiplica las posibilidades en orden a la producción social de individuos cada vez más autónomos, más singulares, con una personalidad más rica y más profunda, y al mismo tiempo también más solidaria y más social.

"¿Cómo ocurre que, al mismo tiempo que se vuelve más autónomo, el individuo depende a la vez estrechamente de la sociedad? ¿ Cómo puede ser a la vez más personal y más solidario?. Pues es indiscutible que estos dos movimientos, tan contradictorios como parecen, se dan paralelamente (...). Nos pareció que lo que resolvía esta aparente antinomia es una transformación de la solidaridad social". (Durkheim, 1967, prefacio de la 1ª ed.: 37-38).

Como científico social, parte del racionalismo característico de un positivista riguroso. Defiende sin ningún tipo de rodeos la primacía epistemológica de la sociedad sobre el individuo y de la sociología sobre la psicología, abordando la crítica consiguiente del contractualismo social, de la epistemología psicologista en general y del psicologismo historicista de Comte en particular. Y entiende, por supuesto, que la construcción social de la sociología tiene que partir del análisis empírico sistemático de los hechos, inclinándose por su parte hacia la metodología genética e histórico-comparativa de matriz epistemológica positivista.

La noción de anomia, bajo la formulación de participación anómica y contrapuesta a la de retraimiento cultural, designa el comportamiento de individuos que, sujetos a la presión de la cultura de masas, se hallan escasamente implicados en las relaciones sociales. Durkheim la expuso ya, como anteriormente hemos dicho, en "De la división del trabajo social" (1893), sin embargo, la teoría de la anomia recibe un tratamiento más importante en "El suicidio" (1897), donde el concepto viene fundamentalmente referido al suicidio anómico; en "Las reglas del método sociológico" (1893), afirma que el comportamiento desviado no es una cualidad individual enfrentada a la sociedad, sino que está condicionado por la estructura social.

Profundizando un poco más, en "El suicidio" y en "De la división del trabajo social", la teoría del hombre no socializado explica la anomia social: el individuo que no interioriza la cultura y que no desarrolla consiguientemente su sensibilidad moral acaba recayendo en una suerte de animalidad y se muestra incapaz de superar su particularidad. Hay, pues, una tensión permanente entre individuo y sociedad. Esta genera los modos de pensar y de hacer cuya aceptación por parte de cada individuo es la condición misma de la vida social. El individuo se realiza como persona en la medida en que interioriza dicha cultura material y espiritual, teórica y práctica, e impulsa la actividad social en tanto en cuanto la recrea de forma original. En caso contrario incurre en la anomia social, infringiendo las normas del pensamiento y de la acción que garantizan la cohesión social. Cuando ese proceso se generaliza se produce la crisis social.

Las desviaciones pueden alcanzar diversas intensidades, considerando como máximo el caso de anomia total y mínimo el de integración completa. R.K. Merton (1960, 1963, 1969, 1977), ha dado a los problemas de anomia, y más particularmente a los de la desviación, una formulación clásica en la que se propone descubrir cuándo y cómo las estructuras sociales impulsan al individuo a adoptar un comportamiento desviado.

TIPOS DE ADAPTACION
(paradigma de Merton)

tipos de adaptación	finés culturales	medios institucionales
conformismo	+	+
innovación	+	-
ritualismo	-	+
evasión	-	-
rebelión	+/-	+/-

Los signos (+) indican aceptación, los signos (-) rechazo y los (+/-) rechazo de los principales valores e introducción de nuevos. La sociedad que fomente fundamentalmente la persecución de los fines que ella considera como legítimos, sin poner el mismo empeño en fomentar los medios adecuados, provoca que sus miembros prefieran el procedimiento más eficaz, legítimo o no, a la conducta prescrita por las instituciones. A medida que esta tendencia se acentúa, la sociedad se vuelve cada vez más inestable y surgen con mayor frecuencia los fenómenos de anomia.

Desde 1959 y con una visión pedagógica, Gardner y Lambert (1972) utilizan este término en sus trabajos. Los sujetos analizados de los que se quiere saber el nivel

de anomia deben indicar en qué medida están de acuerdo con reflexiones como las siguientes:

"Actualmente, no se sabe en quién se puede confiar."

"Habiendo vivido hasta la fecha en esta cultura, preferiría ahora irme a otro país."

Hemos podido constatar que existe una gran relación entre este tipo de sentimientos y la enseñanza de segundas lenguas. Gardner & Lambert (1972: 229) piensan que los sentimientos de incertidumbre e insatisfacción sociales pueden aparecer entre los bilingües o los que estudian con seriedad otra lengua u otra cultura, ya que cuando el hablante alcanza niveles elevados de dominio de otra lengua procede inevitablemente a establecer comparaciones entre la cultura y la segunda lengua y la de su lengua materna. Cuanto menos satisfechos estén de ésta, más apreciarán otra lengua y otra cultura, e inversamente, cuánto más aprecien la otra cultura, más sentimientos de anomia tendrán.

Esto plantea la cuestión de las causas y los afectos: ¿Es la insatisfacción la que lleva al estudio de las lenguas o este estudio provoca la insatisfacción?

Gardner & Lambert (1972: 191 ss.) parecen inclinados hacia esta última explicación: la confrontación intensiva con otra lengua y otra cultura provocaría cierto relativismo cultural. Los autores nos dan el resultado de algunas investigaciones para conocer la naturaleza y el desarrollo de este relativismo cultural: en un grupo de anglófonos siguiendo un programa de inmersión en un medio francófono, Gardner & Lambert (1972: 235), encuentran correlaciones muy significativas entre la anomia y un test que evalúa prejuicios antidemocráticos y etnocéntricos.

Este resultado revela que los sujetos anómicos tienden a tener sentimientos de superioridad respecto a los extranjeros. Estos sujetos, al sentirse amenazados por otra cultura, reaccionan insistiendo sobre la identidad cultural de su propio grupo; cuanto más hacen valer las diferencias entre los dos grupos culturales en cuestión, más se acrecienta el etnocentrismo y los estereotipos. Se observa este fenómeno en situaciones de contacto entre lenguas de estatus desigual; lengua nacional y dialectos, lengua

dominante y lenguas dominadas. En estas situaciones los locutores revalorizan su propia lengua, fenómeno que aparece en las investigaciones de Gardner & Lambert (1972: 240), donde los sujetos anómicos tienen tendencia a servirse del inglés, apartándose de las reglas del programa de inmersión en medio francófono.

Sin embargo, encontramos un fenómeno extraño en esta experiencia: se pueden hallar, igualmente, correlaciones significativas entre el etnocentrismo y un test de francofilia. La conclusión que podemos sacar de estos datos es que los sujetos anómicos, que tienen tendencia a estar orgullosos de su propia cultura (anglo-americana), aprecian, al mismo tiempo, la cultura francesa. Los investigadores citados no dan explicaciones a este hecho bastante paradójico. La unión entre anomia y actitud (u orientación motivacional, siguiendo la terminología de Gardner & Lambert) parece bastante clara. La abstracción hecha de las actitudes que tienen respecto a la sociedad al principio del proceso de enseñanza de la lengua, cambia en el estudiante más avanzado cuando puede constatar que sus nuevas aptitudes le permiten abandonar su propio grupo cultural e integrarse en un nuevo grupo del que casi domina la lengua. La anomia refuerza, pues, la motivación integradora. Está muy claro que cuanto mayor sea el conocimiento de otras lenguas y otras culturas, el individuo irá integrándose o apartándose más.

2.4.- CULTURA SIMBÓLICA Y PLURICULTURALISMO.

A lo largo de nuestro trabajo será también un término varias veces aludido. Como punto de partida diremos que la cultura humana es esencialmente simbólica. Las relaciones entre los diferentes individuos y grupos humanos están dominadas por las relaciones simbólicas. El pensamiento distingue al hombre: el pensamiento o la representación simbólica del mundo en general, y del lenguaje muy en particular. Por eso el pensamiento objetivo es siempre tan importante para el hombre común, como garantía de la eficacia de su acción. De ahí que, el dominio del lenguaje resulte clave para la precisión del pensamiento.

" No resulta dudoso que el lenguaje y, por consiguiente, el sistema de conceptos que traduce sea el resultado de una elaboración colectiva. Lo que expresa es la manera en que la sociedad en su conjunto concibe los objetos de la experiencia. Las nociones que corresponden a los distintos elementos de la lengua son, pues, representaciones colectivas." (Durkheim, 1982a: 403-404).

" En realidad, el lenguaje es mucho más un elemento integrante del pensamiento. Lo hace posible al menos en tanto que lo supone. Sin él no podríamos elevarnos muy alto, porque todas las formas un poco complejas de la vida mental no hubieran podido constituirse sin la ayuda de las palabras. Pues con la lengua tenemos algo del pensamiento, y, por consiguiente, estudiar la lengua es también, si se sabe hacer, estudiar el pensamiento mismo". (Durkheim, 1982b: 91-92).

Si nos hacemos eco del pensamiento de R. Barthes (1987), todo es cultura, desde el vestido al libro, desde los alimentos a la imagen, y la cultura está en todas partes, de punta a punta de la escala social. Sin embargo, para responder, a pesar de la paradoja epistemológica del objeto, nos vemos obligados, dice, a correr el riesgo de dar una definición, la más vaga posible, por supuesto: la cultura es un campo de dispersión. ¿De dispersión de qué? De los lenguajes.

Siguiendo un poco más, considerar en pie de igualdad la lengua que se habla y la que se escucha, como si se tratara de la misma lengua, es una ilusión de lingüista; habría que recuperar la distinción fundamental, propuesta por Jakobson, entre la gramática activa y la gramática pasiva: la primera es monocorde, la segunda heteróclita, ésta es la verdad del lenguaje cultural; en una sociedad dividida, incluso si se llega a unificar la lengua, cada hombre se debate contra el estallido de la escucha: bajo la capa de una cultura total institucionalmente propuesta, día tras día, se le impone la división esquizofrénica del individuo; la cultura es, en cierto modo, el campo patológico por excelencia en el cual se inscribe la alienación del hombre contemporáneo (la palabra, a la vez social y mental, es la acertada).

Así pues, parece ser que lo que persiguen todas las clases sociales no es la posesión de la cultura (tanto para conservarla como para adquirirla), pues la cultura está ahí, por todas partes, y pertenece a todo el mundo, sino la unidad de los lenguajes, la coincidencia de la palabra y la escucha.

Después de hacer una división de la cultura burguesa y la cultura pequeñoburguesa, llega a la conclusión entre ambas, aportando la diferencia por medio del concepto de degradación. Hay degradación porque no hay invención; los modelos se repiten sobre la marcha, vulgarizados, en la medida en que la cultura pequeñoburguesa (censurada por el Estado) excluye hasta la contestación que el intelectual puede aportar a la cultura burguesa: la inmovilidad, la sumisión a los estereotipos (la conversión de los mensajes en estereotipos) es lo que define la degradación.

Concluye diciendo que la guerra cultural parece regulada por una especie de juego de la sortija: los lenguajes están completamente separados, como los participantes en el juego, los unos sentados junto a los otros; pero lo que se pasan, lo que hacen correr, es siempre el mismo anillo, la misma cultura: una trágica inmovilidad de la cultura, una dramática separación de los lenguajes, ésa es la doble alienación de nuestra sociedad.

Sin embargo, y en estos planteamientos estamos, en el siglo XIX, los únicos precursores del pluriculturalismo en el mundo democrático fueron Suiza, con su sistema cultural trilingüe, y Estados Unidos, en donde coexistían libremente diversas confesiones religiosas. Fueron también las excepciones a la regla. El tipo de democracia que predominó hasta el final de la segunda Guerra Mundial denegaba rígidamente cualquier proyecto de acuerdo multicultural: se apoyaba en la identificación de *demos* y el *ethnos*.

La entidad predominante en la geografía europea, el Estado nacional, que entraña la unidad del *demos* y el *ethnos*, sólo puede entenderse por contraste con el panorama de fracasos de las preexistentes reglas universalistas o los intentos de

instaurar tales órdenes. La primera oleada de esta naturaleza surgió con el protestantismo, que significó la muerte del *ordo sacra et universalis* del catolicismo. La segunda y corta oleada llegó con la Revolución Francesa, que ofrecía la promesa de universalizar el legado de la Ilustración. La tercera, el experimento comunista de crear un nuevo universalismo político, estaba basada en la promesa de la emancipación de las clases y en la utopía de la total homogeneización social. Su resultado fue la recreación del difunto Imperio Romano, con una enorme y dependiente periferia en torno suyo, en lugar de la creación de la "república del proletariado". Esta última oleada ha fracasado, precisamente ante nuestros ojos. El resurgimiento del nacionalismo -cuando ya se le consideraba muerto- puede ser una consecuencia, muy mal recibida, del gran cambio; pero el curso de los acontecimientos sigue un patrón histórico bien conocido.

Por tanto, la creación de un "espíritu nacional", que fue una reacción ante el fracaso de los precedentes órdenes -o experimentos- universalistas, da testimonio de una cosa: que el completo divorcio entre el *demos* y el *ethnos* casi nunca ha funcionado, o por lo menos no lo ha hecho en el caso de grupos humanos con una continua y bien conservada memoria e identidad. Siempre se ha buscado una nueva *esencia* que reemplazara a la del viejo cristianismo.

Ante esto, nos podemos preguntar: ¿Pero qué clase de esencia puede ofrecer la nación? En la mayoría de los casos, el escurridizo término *cultura* se ha convertido en la nueva esencia. La cultura, como esencia nacional, implica la idea de una autocreación artificial, en contraposición a la procreación *natural*. En la medida en que una cultura determinada se constituye en nuestra esencia nacional ya no estamos ligados a orígenes místicos; podemos dirigir nuestros intereses hacia obras de arte, costumbres, historias y emblemas que han conformado nuestra fantasía y acciones más típicas, nuestra total forma de ser. Al mismo tiempo, la cultura se convierte en una *segunda naturaleza*; uno lee los signos *naturales de la afiliación nacional de otra persona* y *descubre a través de ellos la esencia del otro*. La cultura, que es *instintiva* en nosotros y al mismo tiempo asimilable por el extranjero, es, por tanto, natural y artificial a la vez. La *cultura* se inventó al mismo tiempo que la *civilización*, y mientras que la

civilización está enraizada en objetos y normas, la cultura se basa en el lenguaje; éste es, simultáneamente, naturaleza (esencia) y artificio (función). Mientras que el hecho de manejar las cosas y obedecer las reglas adecuadamente es, al menos en principio, una habilidad universal, el complejo dominio del lenguaje y la participación en su *vida* está reservado a un grupo en particular. Ésta es la razón de que el asimilacionismo lingüístico sea inseparable del nacionalismo. La cultura es también equivalente a la memoria colectiva. El historicismo y el nacionalismo están intrínsecamente ligados el uno al otro. Aunque la memoria, por definición, tiene límites -está determinada por el espacio y el tiempo-, la memoria colectiva está *deliberadamente* condicionada a ser limitada. Se supone que uno debe recordar las historias colectivas de su propia *comunidad*, y no la de los otros; de aquí el premeditado egocentrismo de la memoria nacional. Si no podemos recordar ninguna otra historia excepto la de nuestra colectividad, nuestro vínculo con el único pasado que poseemos colectivamente será tan indisoluble como nuestra unión con nuestro pasado personal, vía memoria.

Inherente a todos estos aspectos de la cultura como esencia nacional, está la fórmula "una nación-una cultura"; ecuación inevitable, dadas las tareas asignadas a la *cultura* como esencia de la nueva identidad colectiva. Pero la actual aparición de movimientos que piden el *pluriculturalismo* como un derecho dentro de la comunidad nacional va en contra de esta tradición -tan fuertemente atrincherada- de identificación entre cultura y nación. Tienen diferentes procedencias y aspiraciones. Los primeros de esta larga lista serían las víctimas supervivientes de la colonización externa, y los esclavos de una civilización libertaria (los indios nativos de América del Norte y del Sur, los negros, y los descendientes de antiguos esclavos y nativos de las colonias de Estados Unidos, Francia y Reino Unido) que presentan sus reivindicaciones. Un grupo especial es el constituido por la comunidad religiosa judía. Su caso explica por qué el reconocimiento de la libertad religiosa no es necesariamente idéntico al pluriculturalismo: los judíos han conseguido libertad religiosa en diversos países, en un momento en el que, sin embargo, estaba lejos de ser reconocida su diferencia cultural como un *ethos* que llevaba implícita una religión particular. Un tercer grupo de demandantes está constituido por las víctimas (vascos, catalanes, galeses, escoceses, bávaros, lombardos, bretones, etc.) de una centralización excesiva, primero a cargo del

Estado absolutista y más tarde del Estado nacional. Considerar la unidad y homogeneidad del Estado nacional como una institución concedida por Dios fue un peligroso escorzo de nuestra perspectiva histórica europea. De hecho, la homogeneidad nacional -tal como existe hoy- tiene un pasado muy corto, y alguno de los esfuerzos particularmente brutales para crear tal homogeneidad están registrados en la memoria viviente. Finalmente está el grupo de los *residentes* (temporales o permanentes), aspecto este básico en nuestra investigación. En este caso, tanto la *diferencia cultural* como la intención de mantener su disparidad mientras dure su estancia son evidentes por sí mismas.

Es poco sorprendente, por tanto, que los hombres y las mujeres occidentales - que ayer mismo consideraban su mundo como algo establecido para siempre- sientan ahora un temor más complejo que el que sienten los europeos ante sus propios asuntos. Están asustados ante una masiva pérdida de su propia identidad a causa de la aceptación del pluriculturalismo y por el abandono de la idea y la práctica de un lenguaje dominante. Su pesadilla consiste en verse invadidos intramuros por los bárbaros. Sin embargo, aunque estos temores no son enteramente infundados, hay un hecho -así como una perspectiva prometedora- que los asimilacionistas occidentales deben considerar. El hecho es que el carácter monolítico de las culturas nacionales de Occidente ha sido erosionado de un tiempo a esta parte. La condición postmoderna en la que vivimos se distingue por la fragmentación en microdiscursos del -en otro tiempo forzosamente homogéneo- discurso universalista, humanista y racionalista. Para bien o para mal, todas las *diferencias* (políticas, culturales, sexuales y raciales) tienen, cada vez más, su propio microdiscurso, mientras que lo que Occidente ha denominado tradicionalmente *cultura* ha prosperado con la universalidad del discurso: éste ha creado sus propios cánones, normas y valores universales. Los peligros implícitos de este cambio son enormes; al mismo tiempo, la situación tiene también un enorme potencial emancipador: la perspectiva de la posible creación de un nuevo discurso global, en el que toda diferencia pueda encontrar su contrapartida y su alma gemela en otro discurso, quizá muy distante geográficamente.

Para terminar diremos que la modernidad occidental se encuentra ahora en una encrucijada. Tiene que reconsiderar muchos de sus mecanismos tradicionales, so pena de perder su identidad como institución libre, siendo uno de ellos la homogeneidad y monocentrismo de la cultura nacional. Puede alimentar algunas esperanzas moderadas, aunque realistas, sobre su proceso de autoapertura. También se enfrenta a los peligros de la invasión y la erosión. En fin, éste no es un mundo seguro.

3.- OBJETO Y LÍMITE DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA.

3.1.- LA DIALECTOLOGÍA.

Aunque casi hay un siglo de diferencia respecto a la aparición de ambas disciplinas, hablo de la dialectología y la sociolingüística, sin embargo, parten del mismo principio teórico, admitido por todos e ignorado por muchos, de que la lengua es esencialmente variable. De ahí que, se las considere hasta cierto punto sinónimas en cuanto a que ambas disciplinas estudian la lengua hablada, el uso lingüístico y establecen las relaciones que se dan entre ciertos rasgos lingüísticos y ciertos grupos de individuos.

Al igual que la sociolingüística, la dialectología reconoce desde siempre la heterogeneidad lingüística. Este reconocimiento se refleja en la existencia de conceptos como:

Diasistema: que implica la coexistencia de "sistemas" en toda lengua, y nociones afines:

- 1.- **Diatopía:** diferenciación dialectal horizontal, de acuerdo con la dimensión geográfica o espacial.
- 2.- **Diastratía:** diferenciación dialectal vertical, correlacionada con factores socioculturales.
- 3.- **Diafasía:** diferenciación según el tipo de relación entre los interlocutores, según la situación u ocasión del hablar, según el tópico del que se hable, etc..., parámetros todos que se correlacionan con variaciones de modalidad expresiva o de estilo, llamadas también diferencias **diafásicas**.

Hemos de tener presente, que algunas veces, a la sociolingüística se le ha llamado, aunque mal: dialectología social o dialectología urbana.

Creemos que los progresos más recientes heredan de los dialectólogos su sentido de la realidad lingüística, pues en palabras de Alvar (1969: 88), la convicción de que:

"Si se crea un nuevo humanismo, no es para especular sin el hombre, sino para tenerlo bien presente ante nuestros ojos y no perdernos en las nubes."

No debemos negar la existencia tanto de factores teóricos, como metodológicos que trazan una raya entre las dos citadas disciplinas, no obstante, la complementariedad de ambas es evidente: una estudia sistemas lingüísticos en espacios geográficos diversos; otra, esos sistemas en su contexto social. La relación entre las metodologías nace en el planteamiento mismo de la recogida de datos sobre el terreno. La geografía lingüística puede ser muy útil a la sociolingüística, no hay que olvidar que gran parte de las variedades verticales han nacido en puntos geográficos distintos, pero también la sociolingüística contribuye a enriquecer el dato de carácter dialectal. En fin, una y otra atienden a la variación lingüística.

Sin embargo, acabamos con la opinión de Gimeno (1990: 122) cuando dice que la sociolingüística difiere de algunas preocupaciones anteriores sobre relaciones socio-geolectales, y constituye un nuevo modelo que responde a una orientación distinta con principios y fines diversos.

La sociolingüística surge, como muy bien se sabe, en la década de los sesenta, impulsada por una serie de factores entre los que se destacan:

- La independencia de numerosas colonias.
- El cambio de las estructuras sociales y de las características de la vida cotidiana.
- La aparición de los medios de comunicación de masas.
- La existencia de un ambiente propicio en los Estados Unidos, donde el bilingüismo se presenta como situación base.
- La decadencia del estructuralismo...

Hemos de decir que, con la llegada de la sociolingüística se renueva por completo el estudio del lenguaje, y así, frente a la tradicional lingüística unificante, interna y asocial, aparece una lingüística social, defensora de lo diferencial y lo

externo, que prima el habla sobre el código, la función sobre la estructura y el contexto sobre el mensaje. Sin embargo, una de las mayores dificultades a las que se enfrenta todo sociolingüista es la de responder a la pregunta, ¿qué es la Sociolingüística?. Si se analizan las distintas respuestas que se han dado se observa que la mayoría de los estudios apuntan un inventario de dimensiones y de problemas específicos de este dominio, pero no especifican qué es, ni cuáles son sus objetivos, ni sus límites. No hay duda de que esta situación se debe al polifacetismo del concepto "sociolingüística".

Ante esta situación, si quisiéramos llegar a una definición de sociolingüística partiríamos de una concepción general que nos dice que es una ciencia que estudia las relaciones entre el lenguaje, la cultura y la sociedad. Sin embargo, las distintas áreas de las ciencias sociales y cada investigador, según su formación y especialización fijará su propio objeto de estudio.

Inicialmente, siguiendo a F. Gimeno (1990: 134 ss.), podemos decir que la sociolingüística no sólo responde a una extensión del modelo abstracto de la lingüística precedente dentro del contexto social, a fin de convertirse en una disciplina adyacente que responda a las cuestiones irresolutas de la reciente teoría lingüística. La sociolingüística acomete además una revisión consecuente de la base teórica anterior que se adecue al interés actual de la investigación lingüística, y ofrezca alternativas válidas al estudio de los diversos componentes del hecho comunicativo, desde una renovada base sociológica y antropológica auténtica. La sociolingüística nace del compromiso antropológico que en última instancia contempla la lingüística como rama de la antropología social y cultural.

Partiendo de esta reflexión, comprobamos como algunos estudiosos han concebido para la sociolingüística un objeto estrictamente lingüístico, analizando la influencia de factores sociales sobre la estructura de la lengua, mientras otros han ampliado su objeto en función de intereses más próximos a la sociología o la antropología. Habría, por lo tanto, que distinguir entre una sociolingüística entendida en términos lingüísticos estrictos y una sociolingüística más amplia.

Con una visión más amplia que la de la lingüística estructural que había excluido de su objeto el uso de la lengua en la comunidad, Labov (1972: 257 ss.) se sitúa en esta sociolingüística estricta para analizar la estructura y evolución del lenguaje en el contexto social de una comunidad de habla. Entiende que no es posible ningún otro estudio del lenguaje, aunque el problema se origina en la diferenciación entre lingüística y sociolingüística. El término sociolingüística puede considerarse redundante si no responde a una necesidad exclusivamente metodológica de diferenciar los análisis lingüísticos dentro y fuera del contexto, los cuales han caracterizado la lingüística actual y precedente, respectivamente (cfr. López Morales, 1978, 1979; Gimeno, 1979). En un sentido más general, la sociolingüística incluiría, para Labov, el uso funcional de las lenguas y sus dialectos en las diferentes culturas, lo que Hymes llamó la "etnografía de la comunicación". El estudio de factores sociales y el de su interacción con las lenguas, los cuales comprenderían la sustitución de lenguas, la aparición de un bilingüismo estable, la planificación lingüística, etc..., serían objeto de una "sociología del lenguaje".

En los trabajos de Labov se pueden distinguir dos etapas: la primera se caracteriza por una concepción estructural y taxonómica de la lengua. El objeto de sus primeros trabajos es la estratificación de la lengua, demostrando la existencia de variaciones regulares, tanto sociales, como estilísticas. En la segunda etapa, sustituye el marco estructural por el generativo, modificado y desarrollado para dar cuenta de la variación inherente de la lengua. Es, en este segundo período, cuando Labov se interesa por la naturaleza y la función social de la lengua.

Por otra parte, la mayoría de los trabajos de J.A. Fishman (1971: 217-226 y 237-258)) se dirigen hacia los intereses de una sociolingüística amplia, como consecuencia de la necesidad actual de cooperación interdisciplinaria. Para él, la "sociología del lenguaje" y la "sociolingüística estricta" formarían dos áreas concéntricas y coordinadas de manera que la segunda fuera parte de la primera (el todo), siendo la suma de las partes menor que el todo. El objeto común a las dos áreas sería la relación mútua entre la variación condicionada socialmente en el uso lingüístico y la variación en el comportamiento de la organización social, bien dentro de una

perspectiva comunitaria o intercomunitaria. Desde esta perspectiva, la "sociología del lenguaje" requiere hoy un enfoque interdisciplinar con la participación teórica y metodológica de todas las ciencias sociales, incluyendo no sólo el uso lingüístico "per se", sino también las actitudes lingüísticas y los comportamientos explícitos hacia la lengua y sus usuarios.

J.P. Rona (1970), desde un paradigma estructural subdivide a la sociolingüística en dos ramas: una lingüística, a la que le correspondería estudiar la estratificación interna del diasistema lingüístico en el eje diastrático; otra extralingüística que se ocuparía de las influencias de la sociedad sobre el diasistema y viceversa. Metodológicamente, destaca la importancia de considerar en la investigación sociolingüística la estructura sintomática de los hechos sociolingüísticos, o lo que es lo mismo, las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia la lengua.

Para Hymes (1971: 115 ss.; 1973: 315 ss) etnolingüística, psicolingüística y sociolingüística son términos que ponen de relieve la importancia de la lingüística, pero no designan tres disciplinas sino tres áreas de trabajo en las que los problemas y los participantes se superponen. Para él, la sociolingüística sería sólo un área situada entre la lingüística por un lado y la antropología por otro. Añade que nacida para llenar un vacío, puede quedar en el futuro absorbida por ambos lados y sólo se hablará de lingüística y antropología social. Ambas disciplinas, termina diciendo, habrán de ser reformadas, revisándose su alcance convencional y su metodología. Esta reforma será tarea de la etnografía del habla, entendida como una descripción equivalente a una teoría del habla como un sistema del comportamiento cultural. La sociolingüística sería una etapa transitoria que debería llevar hacia una lingüística "socialmente constituida" cuyos intereses entrarían no en una teoría lingüística, o sea, en una teoría de la gramática, sino en una verdadera teoría del lenguaje.

Siguiendo con el tema, H. López Morales (1977: 116 ss.) reconoce un campo de estudio estricto, perteneciente a una "(socio)lingüística como ciencia fundamentalmente lingüística que tiene por objeto la lengua hacia dentro, en cuanto sistema de signos, en el contexto social. Y otro campo de estudio más amplio,

perteneciente a la lengua concebida como identidad social o cultural, la lengua hacia fuera, que interesa más al sociólogo. Este sería el campo de la "sociología del lenguaje". Ambas direcciones difieren, tanto por su objeto, como por su metodología.

La sociolingüística, concebida como una rama de investigación interdisciplinar y como una extensión de la lingüística y de la sociología tradicional, ha sido objeto de las mayores discusiones teóricas, según Dittmar (1973: 110 ss.). Este autor asume que existen unos intereses sociolingüísticos estrictos y otros más generales, como ya habían dicho otros autores. Concibe un micronivel sociolingüístico para describir la interacción verbal de los hablantes, traducida en actos de habla que manifiestan normas lingüísticas regulares. Y un macronivel, en el que se estudiarán sociológicamente la función social y sociopolítica de las variedades en las comunidades de habla, sin consideración de los hechos lingüísticos individuales.

F. Gimeno (1979: 142 ss.) asume la doble concepción de la sociolingüística y con claridad terminológica distingue: una "microsociolingüística", que integraría la sociolingüística estricta y (complementariamente) una etnografía del habla; y una "macrosociolingüística", que comprendería la sociología del lenguaje y manifestaría la continuidad de las ciencias sociales, concretamente la inserción de la lingüística en la sociología y antropología cultural. Esta doble perspectiva implica una distinción metodológica: el estudio funcional de la actividad lingüística concreta en relación con el contexto cultural y la función social (en el micronivel) frente a las relaciones causales de la influencia de la sociedad sobre el diasistema lingüístico (en el macronivel). Ambas direcciones son complementarias y configuran una rama científica general que responde a la extensión y revisión de disciplinas tradicionales: antropología, sociología y lingüística y que haría posible el estudio empírico de las comunidades multilingües.

Pedagógicamente, F. Gimeno (1990: 137 ss.) nos resume la cuestión de la siguiente manera:

1.- Con una aproximación general a la representación e integración de los diferentes alcances y objetos de la sociolingüística:

SOCIOLINGÜÍSTICA	Macrosociolingüística	Sociología del lenguaje
	Microsociolingüística	Etnografía de la comunicación
		Sociolingüística estricta

2.- La sociolingüística como extensión y revisión de disciplinas institucionales (lingüística, sociología y antropología cultural).

	LINGÜÍSTICA	
Sociología del lenguaje	Sociolingüística estricta	Etnografía de la comunicación
SOCIOLOGÍA		ANTROPOLOGÍA CULTURAL

Acaba diciendo que este planteamiento integrativo y circular de algunas ciencias sociales próximas no debería sacrificar inicialmente las consideraciones metodológicas de distinguir una sociología del lenguaje y una sociolingüística estricta, a fin de designar la descripción general de la significación social del lenguaje o la estrategia de representar una "gramática" social que describa la competencia sociolingüística de la comunidad de habla (y del individuo). Asimismo, cabe diferenciar una sociolingüística y una etnolingüística.

Coseriu (1981: 8 ss.) considerando que el objeto de la sociolingüística, como rama de estudios pertenecientes a la ciencia del lenguaje, ha de ser precisado y delimitado dentro de la lingüística, distingue dos disciplinas generales: la "sociolingüística" (amplia) y la "etnolingüística" (amplia) cuyas tareas son la variedad

y la variación del lenguaje, la primera en relación con la estructura social de las comunidades de habla, la segunda en relación con la civilización y la cultura, pudiendo, cada una de ellas, restringir su objeto. Así, el lenguaje mismo en relación con la estructura social correspondería a una "lingüística sociológica" y el lenguaje determinado por la cultura, a una "lingüística etnográfica". Pero, también, puede ampliarlo de modo que estudiar el contexto social para un lenguaje X sería objeto de la "sociología del lenguaje" y la cultura manifestada por el lenguaje correspondería a la "etnografía lingüística".

Además, sería necesario que la sociolingüística y la etnolingüística determinaran sus tareas de acuerdo con los tres planos de la estructura general del lenguaje: el hablar, las lenguas y el texto (o discurso), a los que corresponde el saber elocucional, idiomático y expresivo, respectivamente. De otro modo, y sin estas premisas metodológicas, una sociolingüística global que confundiera la sociolingüística y etnolingüística en una etnografía general e integral de la comunicación resultaría empíricamente imposible.

Como conclusión, encontraríamos, por una parte la sociolingüística estricta desarrollada por las teorías de Labov, que consisten en el análisis cuantitativo de las variables sociolingüísticas y la formulación de reglas variables, a partir del estudio de la variación lingüística condicionada por factores de la estructura social de la comunidad de habla y por elementos del contexto lingüístico interno. Por otra, la sociolingüística más amplia, que admite contribuciones a una teoría del lenguaje desde perspectivas diferentes. Así, una etnometodología, una etnografía de la comunicación, y una sociología del lenguaje son caminos importantes con teorías y métodos procedentes de las ciencias sociales para ir más allá de la estructura abstracta del lenguaje.

Otra de las perspectivas que nos parece interesante y que no debemos olvidar es la relacionada con la psicología social, y dentro de ella, el estudio de las actitudes lingüísticas, aspecto este importante para la sociolingüística y sobre las que contamos con estudios teóricos y metodológicos importantes de Agheysi y Fishman 1970; Cooper

y Fishman 1974. Según Labov (1963, 1966), la actitud de los hablantes de una comunidad hacia una lengua, un rasgo lingüístico o el uso de una lengua ha constituido una variable que ha actuado sobre el comportamiento lingüístico de los miembros de esa comunidad. Especialmente en comunidades multilingües, caso que nos compete muy directamente en nuestra comunidad, las actitudes de los hablantes, junto con las motivaciones y el contexto social constituyen unos determinantes a tener en cuenta en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Lambert 1967; Gardner y Lambert 1972; Gardner 1979; Gimeno 1982a).

Tampoco hemos de olvidar la lingüística pragmática, ya que la teoría de los "actos de habla", desarrollada por los filósofos anglosajones en la línea de investigación lingüística de L. Wittgenstein, constituye en la actualidad, junto con las concepciones chomskianas, uno de los tratamientos más cultivados en los estudios recientes sobre el lenguaje. A diferencia de los autores generativistas, apenas interesados en investigar los hechos de habla, los estudiosos de la filosofía del lenguaje (I.L. Austin 1971; H.P. Grice 1975; J. Searle 1980) hacen especial hincapié en el análisis del uso lingüístico. Dentro del marco sociolingüístico, el tratamiento de los "actos de habla" presenta un notable desarrollo: el enfoque de la etnografía de la comunicación postulado por Hymes parte del estudio de los actos de habla como unidades mínimas de comunicación (verbal y no verbal). En este mismo sentido, Halliday (1978: 169 ss.) define los "actos de habla" como los componentes básicos de un texto. Frente a la concepción generativista, que presenta la oración como la unidad de nivel superior entre los componentes lingüísticos, el "acto de habla" configura un nivel diferente al oracional, en el cual se enmarcan los elementos propiamente comunicativos. Según la conocida clasificación de Austin (1971), los "actos de habla" pueden ser "ilocutivos" o "perlocutivos"; los primeros se diferencian de los segundos porque conllevan una intencionalidad. Los "actos ilocutivos" se componen de enunciados "performativos", que, en el momento de su emisión, implican la realización de una acción concreta por parte del hablante. Desde este punto de vista, los "actos de habla" poseen un significado pragmático; según la definición clásica de Ch. Morris, presuponen una relación entre los signos lingüísticos y los propios hablantes. Esta relación se concreta en la capacidad de cada hablante para producir signos y para interpretar los signos producidos por los demás; se trata, en

otras palabras, de una relación implícita en la "competencia comunicativa": la capacidad de hablar y entender.

Nuestra investigación, a pesar de las dificultades que entraña, se va a centrar en esa sociolingüística amplia en cuyo interior convergen los intereses de de diversos tipos de científicos, confluyen aportaciones de ciencias diferentes y, sobre todo, de él surgen fecundas colaboraciones, sea por los métodos, sea por los contenidos, de diversos tipos científicos sociales. Consideramos que es muy difícil, pero seguimos creyendo que los diferentes trabajos sociolingüísticos pueden beneficiarse, para no seguir por esos caminos, en caso de que resulte fallido el intento, o para seguir intentándolo, desde una perspectiva teórica o práctica. Tenemos muy claro que cualquier tipificación, por rica que sea, no podrá nunca contener totalmente las posibilidades de cada acción social, con todos los motivos de los individuos que participan en ella y los significados que atribuyen a la acción, ya que los grupos están unidos por una red de relaciones que además de ser interpersonales, son también culturales. Cada miembro, en cuanto que proviene de una determinada cultura, es portador de costumbres, actitudes culturales, modos de pensar que están en la base de todos sus comportamientos y que se ponen de modos muy diversos en relación con los caracteres culturales de los otros miembros.

3.2.- LA ETNOGRAFIA DE LA COMUNICACIÓN.

Paralelamente al desarrollo en Estados Unidos de los planteamientos etnometodológicos surgió otro enfoque que tenía como objeto central de estudio los "hechos de habla" (speech events) y que partía de la consideración del uso del lenguaje como objeto común de estudio de ciencias tan diversas como la antropología, la psicología, la lingüística y la sociología. Se trata del enfoque definido por Dell Hymes (1968; 1972a; 1972b; 1974) como la "etnografía del habla" o "Etnografía de la comunicación".

Siguiendo las concepciones de los antropólogos dedicados al análisis etnográfico de los significados lingüísticos, Hymes postula la necesidad de abordar el estudio semántico. En este sentido, sus ideas entroncan con las concepciones de J.R. Firth (1964). Al mismo tiempo, Hymes propugna el estudio de las funciones de habla, consideradas como parte integrante del significado lingüístico; con ello se remonta a una doble tradición: por una parte, la tradición antropológica concebida originariamente por Malinowsky (1975; 1984) y asumida por Firth, y, por otra, la tradición propiamente lingüística desarrollada, entre otros, por Karl Bühler, los autores de la escuela de Praga y, especialmente, por Roman Jakobson. En lo fundamental, Hymes se basa en Jakobson a la hora de proponer un inventario de funciones, así como de individualizar los factores de los hechos de habla.

La metodología de Hymes parte de la extrapolación de los hechos de habla que caracterizan a una determinada cultura, por ejemplo, discursos, conversaciones, litigios, celebraciones rituales, etc.. La unidad mínima de análisis etnográfico la configuran, según este autor, los "actos de habla", de los cuales se componen las diferentes modalidades de hechos de habla. Así, por ejemplo, un discurso o un sermón, considerados globalmente, se componen de diversos tipos de "actos de habla": exhortaciones, afirmaciones, exclamaciones, descripciones, etc.. Estas unidades mínimas comunicativas están por encima del nivel oracional, siendo la oración la unidad básica del análisis gramatical tradicionalmente considerado en los estudios lingüísticos. Para Hymes (1974: 52), un acto de habla

"represents a level distinct from the sentence, and not identifiable with any single portion of other levels of grammar",

por lo que debe ser analizado desde una perspectiva funcional, es decir, considerando a qué funciones de habla corresponde. De esta forma, una oración interrogativa puede constituir un ruego, un mandato o una declaración; un ruego puede expresarse mediante una oración interrogativa, declarativa o imperativa, y una misma oración puede ser interpretada como una promesa o como una amenaza.

Mediante un enfoque etnográfico, Hymes (1968; 1972a; 1972b; 1974) pretende abordar el análisis del significado social del habla determinado por el conjunto de funciones lingüísticas del repertorio verbal de una comunidad de habla en una variedad de situaciones de comunicación (comida, trabajo en común, fórmulas de cortesía, situaciones sociales). Estos intercambios verbales se subdividen en " incidentes de comunicaciones" (extractos de conversación), que son analizados en formas de "actos de comunicación" (preguntas, órdenes, aserciones, bromas, cumplidos). Cada uno de estos actos de comunicación se descompone en un cierto número de "elementos constitutivos", que no pueden agotar al sujeto en estos momentos. Se trata de la forma y del contenido del mensaje y del marco de referencia (geográfico, temporal, psicológico...) de los participantes y de sus *status* sociales y roles respectivos (locutor, persona a la que se dirige el mensaje, otras personas presentes), de los objetivos de la comunicación, de los métodos utilizados (entonación, clima general del intercambio), del canal utilizado para la comunicación (lenguaje oral, escrito, gestos), de las variaciones del lenguaje utilizadas (dialecto, variaciones del lenguaje unidas a la clase social, jerga profesional, carácter formal o informal del lenguaje) procedimientos de interacción (suspiros, sonidos guturales, silencios), normas de interpretación (por referencia al sistema de creencias y hábitos culturales de la comunidad idiomática) y el tipo de lenguaje utilizado (poesía, narración, conversación, proverbio).

A diferencia del significado referencial del habla, basado en la denotación, el significado social hace referencia a la existencia de variantes "estilísticas" (es decir, de enunciados con un mismo significado referencial pero con diversas connotaciones). La selección de variantes estilísticas en el habla está condicionada por normas de interpretación por medio de las cuales se asignan significados sociales (de formalidad, de solidaridad, de pertenencia a un grupo social o geográficamente delimitado, etc.). Por lo tanto, el habla no se usa nunca en un vacío lingüístico, ignorando el medio social en el que se usa. La lengua y el uso de la lengua tienen cierta estructura y cada frase tiene significado social y referencial. Esto es posible porque la persona que habla dispone de varias opciones para elegir y la opción que tome refleja los factores sociales existentes en el momento de producirse el habla, de ahí que las alternativas lingüísticas

siempre proporcionen información social. (cfr. Hymes 1974: 145-179; Pride 1971, 1975; Trudgill 1974; Leech 1977; Morales 1989).

Resumiendo los factores sociales que afectan a la clase de estilo lingüístico nos encontramos con:

- 1.- La situación, esto es, el medio en el cual el hecho ocurre, en términos de tiempo y lugar;
- 2.- El tema, por ejemplo, el contenido del discurso;
- 3.- La forma de comunicación (el instrumento), bien sea oral o escrito...;
- 4.- Tono o modo del acto;
- 5.- La norma o función de la interacción; por ejemplo, si el propósito es el de insultar, convencer, obligar, etc.;
- 6.- Los participantes, que incluyen consideraciones en cuanto al estado, sexo, edad y ocupación de los que hablan, como su papel en relación con cada uno así como la situación existente.

No sólo el conocimiento de las posibilidades de cambios sociales importantes en cada evento lingüístico es de interés para el sociolingüista, sino también la correlación de estas variables en términos de su impacto en la adopción de uno u otro estilo por parte de quien habla. De hecho, algunos sociolingüistas, como Susan Ervin-Tripp (1971), sugieren que los factores sociales tienen una jerarquía, como etapas en el proceso comunicativo.

De acuerdo con el pensamiento de Gumperz (1971), la comunicación se ve como un simple proceso en el cual el que habla modifica estímulos de un ambiente ajeno de acuerdo con sus antecedentes culturales, y así deriva las reglas comunicativas que se aplican a la situación existente. A su tiempo, estas reglas determinan la selección de signos verbales.

El descubrimiento de la estructura en lingüística ha procedido mayormente como si la función de la lengua fuera sólo referencia. El consabido dicho de que la lengua es simplemente mediadora entre el sonido (vocal) y el significado se manifiesta al asumir

esto. Se imagina el lenguaje como la estructura entre dos continuos de posible significado y posible sonido. La imagen del hombre implica un ser abstracto, aislado, que se relaciona sólo con un mundo de objetos correspondientes a un nombre y a una descripción. La etnología del habla procede de la hipótesis según la cual una función igualmente primaria del habla es la forma de "dirigirse". El habla...interviene entre personas y sus situaciones... Uno debe comenzar por el habla como modo de actuar, no del idioma como un mecanismo sin razón o motivo.

Si aceptamos estas creencias, no podemos seguir afirmando más la división de categorías lingüísticas y sociales. El etnógrafo incide en la "utilización que del lenguaje hace la comunidad" que se desea conocer y profundiza en los procesos que emplean sus miembros para captar, describir y explicar su propia realidad. La comprensión de esta realidad social y humana la capta, desea captarla, de un modo global, fruto del contexto específico en el que interactúa y del modo como interaccionan sus miembros. Además, se necesita manejar otras reglas de tipo cultural, que sirven de base tanto al contexto como al contenido de los eventos comunicativos y de los procesos de interacción.

De ahí que los aspectos fundamentales a los que ha de atender el etnógrafo serían:

- La coherencia entre su percepción e interpretación de los hechos sociales y la propia concepción que de los mismos tienen los sujetos observados y el significado acertado (exacto) que en procesos de triangulación se evidencia.
- Los rasgos prototípicos de la cultura que desea conocer, costumbres, significados, etc.

Estas consideraciones exigen estimar los usos vivenciales y situacionales que del lenguaje tienen las personas y la comunidad en la que interactúan, evitando reducir su rica complejidad a un modelo previamente establecido. Sin embargo, aunque se investiga en numerosas perspectivas, no se rechazan las posibilidades de taxonomías que propicien avances en el proceso etnometodológico. El análisis de la comunicación en la perspectiva contextual exige derivar de los significados, intenciones, roles,

actitudes, creencias y valores, la interpretación interactiva que cada miembro y la comunidad en su conjunto tienen.

Solamente añadir que, en este sentido y desde una perspectiva pedagógica, la sociolingüística ha prestado gran interés al desarrollo socioorganizativo y al sentido que los roles del profesor y del alumno tienen en el aula, descubriendo la reproducción social a la que la institución educativa, soterradamente, ha sometido y en frecuentes casos sigue sometiendo a los alumnos.

Haciéndonos eco de estos avances, actualmente, ha habido importantes cambios en nuestras consideraciones sobre:

- a).- el lenguaje
- b).- la metodología de la enseñanza
- c).- las contribuciones del alumno, y
- d).- el cómo podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje.

Creemos importante pararnos a pensar, aunque sea brevemente, sobre estas consideraciones de tipo pedagógico o didáctico.

Utilizando el análisis de Halliday (1973, 1978) de las funciones textual, ideacional e interpersonal del lenguaje -y el conocimiento subyacente que cada una supone para el usuario del lenguaje- podemos observar que la programación formal tenía su foco de atención en el primero de estos sistemas de conocimiento. La programación funcional, construída específicamente sobre ideas derivadas de la teoría de los actos de habla, representaba un giro hacia el conocimiento interpersonal y aquellos usos en los que el lenguaje actúa en situaciones sociales. La programación funcional fue una determinada respuesta a una idea central sobre el conocimiento del lenguaje que nuestra profesión ha venido explorando desde la década de los 70.

La idea de "competencia comunicativa" desarrollada por Hymes (1971, 1972), como más tarde veremos, ampliaba la concepción chomskiana de un usuario del

lenguaje poseedor de un conocimiento subyacente del sistema lingüístico a una persona que podía relacionar su conocimiento del lenguaje con su conocimiento de las convenciones que gobiernan su uso en situaciones diarias. La noción de competencia comunicativa de Hymes se refería a la capacidad subyacente para movilizar la competencia lingüística de forma socialmente apropiada.

Aunque la programación funcional interpretaba el aspecto "comunicativo" de las propuestas de Hymes en términos de exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje -haciendo hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas más que en un conocimiento implícito de adecuación- las interpretaciones pedagógicas de la competencia comunicativa han sido un tema dominante en la enseñanza del lenguaje desde principios de los 70 (Savignon, 1972, 1983). El período se ha caracterizado también por la existencia de momentos en que las nociones de "comunicativo" y "competencia" se han utilizado abusivamente para cubrir una diversidad de fenómenos que se parecen poco a los conceptos originales desarrollados por Hymes.

Más recientemente, nuestra interpretación sobre el conocimiento de uso del lenguaje que tiene la gente ha sido ampliada hasta incluir la capacidad para participar en un discurso (Widdowson, 1978) y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que gobiernan dicha participación (Levinson, 1983; Leech, 1983). El dualismo original de Hymes de competencia lingüística y competencia de uso social ha sido también más elaborada, de manera que ahora podemos contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto -o complejo- de competencias que interactúan durante la comunicación diaria (Canale y Swain, 1980). Un rasgo decisivo de este "complejo" de conocimiento del lenguaje es que no sólo refleja el conocimiento de una persona de las reglas y convenciones de comunicación, sino que permite a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, además, negociarlas durante la comunicación (Breen y Candlin, 1980; Brumfit, 1984a).

Estas recientes ampliaciones de la noción de "competencia comunicativa" han motivado, además, la reconsideración sobre cómo estos usuarios del lenguaje aplican su competencia y la traducen en actos. Pero, igual que puede verse la actuación

comunicativa como una expresión superficial de un conocimiento subyacente, las cuatro destrezas pueden contemplarse como las puntas del iceberg de procesos psicológicos y habilidades subyacentes (Widdowson, 1978; Breen y Candlin, 1980). Además, la habilidad subyacente para negociar puede verse como catalizador para el aprendizaje y refinamiento del conocimiento mismo del lenguaje.

Cuando decide sobre qué conocimientos y capacidades concentrarse, el diseñador de programas está enfrentándose normalmente a una tarea compleja. No sólo necesita reinterpretar diversas descripciones del conocimiento del lenguaje -lingüístico, sociolingüístico y pragmático- en función de un plan pedagógico, también está obligado a representar las capacidades que subyacen al conocimiento y no simplemente los resultados superficiales que derivan de ellos. No es sorprendente, quizá, que se haya puesto seriamente en duda (Widdowson, 1984a, 1987), la pertinencia o incluso la posibilidad de diseñar un programa para representar el conocimiento comunicativo.

Aunque, como inciso, haya sido un poco extenso, creo que merecía la pena para los que nos dedicamos a la enseñanza de la lengua intentar hacer aclaraciones que puedan tener una posible proyección didáctica. Sin embargo, sigamos con el tema.

3.2.1.- LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

La etnografía del habla ha sido concebida por Hymes como el estudio lingüístico de la "actuación". Mientras en la concepción de Chomsky la "actuación" apenas es considerada más que el resultado en la producción lingüística de una serie de factores de tipo psicológico o articulatorio, como hemos visto anteriormente, en la concepción de Hymes la "actuación" se refiere a las manifestaciones verbales y no verbales intercambiadas por los interlocutores en un hecho de habla, cada una de las cuales se compone de unidades con significado propio, los actos de habla. Las reglas sociolingüísticas son, por lo tanto, reglas de la actuación. Sin embargo, la "competencia" lingüística, entendida en el sentido chomskyano, hace referencia sólo al conocimiento gramatical de un hablante-oyente idealizado. Hymes (1972), a pesar de que reconoce el cambio de enfoque de la concepción generativista en relación con los

enfoques anteriores, estructuralistas, al estudiar el lenguaje humano como una capacidad fundamental del hombre, critica el carácter idealizado, tal como sostiene Chomsky. Dentro de una misma comunidad idiomática, el conocimiento de las diversas variedades que componen el repertorio verbal puede ser muy diferente para cada uno de sus miembros. A este respecto, Hymes aporta el ejemplo de los distintos grados de conocimiento lingüístico de los hablantes de menomini, según fue descrito por Bloomfield (1964). Como resultado de la progresiva aculturación en inglés, gran parte de la comunidad estaba perdiendo en la época descrita por Bloomfield el dominio de su lengua indígena. En algunos casos, la pérdida del menomini no se compensaba con el manejo adecuado de otras lenguas, especialmente del inglés, con lo cual los hablantes más afectados quedaban en una situación permanente de déficit lingüístico.

Situaciones análogas a la de los menomini se encuentran también en las modernas sociedades urbanas, en donde una escolarización insuficiente, impartida exclusivamente en una sola lengua, conlleva la disminución del conocimiento lingüístico de individuos de procedencia étnica muy diversa. La inadecuada enseñanza de las variedades formales de la lengua estándar ocasiona el fracaso escolar de niños que se sirven normalmente de una variedad vernácula. No obstante, a diferencia de la situación descrita por Bloomfield, en el caso de los niños negros se ha comprobado por autores como Labov (1972) un elevado grado de competencia lingüística en la variedad vernácula, competencia que se trasluce claramente en diversas manifestaciones del habla para las cuales se requiere un notable dominio lingüístico. En ciertas situaciones, los factores que intervienen en un hecho de habla pueden condicionar una "actuación verbal" pobre en su expresión, que no corresponde al grado de conocimientos lingüísticos de un hablante y que, por lo tanto, no es fiel reflejo de la "competencia" en una lengua. Esto sucede al evaluar el grado de conocimiento lingüístico de hablantes bilingües, cuando la modalidad del contexto en que se produce la prueba de evaluación no favorece el uso de alguna de las dos lenguas de su repertorio. Por otra parte, el contexto impone una serie de restricciones al conocimiento lingüístico de un hablante, haciendo en muchas ocasiones inadecuada la plasmación total de su "competencia".

La competencia lingüística puede revestir un carácter doble, según se quiera hacer referencia a la emisión de enunciados de habla o a la interpretación de estos enunciados. En las investigaciones de Labov (1972) entre niños negros, se da una doble competencia a la hora de la interpretación (o comprensión) de enunciados, pero no a la hora de la producción lingüística. Diversos tipos de competencias lingüísticas pueden darse también en los individuos bilingües o multilingües, de forma que el grado de conocimiento lingüístico, tanto activo (o referido a la producción del habla) como pasivo (o referido a la comprensión de enunciados), puede variar de unos individuos a otros, sin llegar nunca al grado "ideal" de competencia lingüística propugnado por Chomsky.

Hymes (1972) señala la necesidad de estudiar, al lado de las reglas de la competencia lingüística, las reglas subyacentes en la actuación, es decir, las reglas del uso lingüístico. De manera análoga a como el conjunto de las reglas gramaticales configura la totalidad de la competencia (o conocimiento lingüístico) que un hablante tiene de una lengua, el conjunto de las reglas del uso lingüístico configura, según Hymes, la "competencia del habla" o "competencia comunicativa". Las reglas del uso lingüístico se adquieren a lo largo del proceso de socialización del niño. Es en esta etapa cuando él se va familiarizando con las formas de habla más apropiadas para cada situación y va asimilando los diversos tipos de valoraciones y de actitudes de los miembros de su propia comunidad idiomática con respecto al uso de las variedades que constituyen el repertorio verbal de esta comunidad. La adquisición de una plena competencia para el uso se manifiesta en la capacidad que un niño consigue para adecuar su habla a las características de cada situación, de forma que tanto su conducta verbal como no verbal sean juzgadas como apropiadas por los demás miembros de la comunidad idiomática. En este sentido, la adquisición de la competencia del habla es un proceso similar a los procesos de adquisición del conocimiento de las categorías propias de una cultura, es decir, el sistema de costumbres, valores y creencias.

La distinción de Chomsky entre "competencia" y "actuación" presenta desde el punto de vista de la etnografía de la comunicación un alto grado de ambigüedad. Respecto a la diferenciación de los tipos de juicios de los hablantes: de

"gramaticalidad" y de "aceptabilidad", según Chomsky, Hymes (1972) dice que tampoco es completa; una teoría de la comunicación y de la cultura debe presentar, al menos, una cuádruple distinción entre lo que es de realización posible en el sistema general, lo que es "realizable" en unas condiciones dadas, lo que es "apropiado" de acuerdo con las condiciones preexistentes, y lo que se da ya como hecho, al margen de las condiciones previas a su realización. Estas cuatro distinciones implican un "conocimiento" de lo "posible", de lo "realizable", de lo "apropiado" y de lo "realizado", que es comúnmente compartido por los individuos que son miembros de una misma cultura, pero no sólo lo propiamente cognitivo sino también lo afectivo o valorativo, es decir, lo relativo a las actitudes.

La "competencia comunicativa" constituye una clase especial de conocimiento culturalmente condicionado, y se refiere tanto a la "competencia" chomskyana como a la "actuación". Hymes sigue de cerca los postulados de los antropólogos culturales, como Goodenough (1964), a los sociólogos de la línea de investigación interaccional, como E. Goffman (1972; 1979), y a los etnometodólogos como Frake (1964; 1968; 1972), al plantear la necesidad de analizar el conocimiento común o competencia básica de los individuos pertenecientes a una misma cultura. En este sentido, "gramatical" es todo lo que puede realizarse en un sistema y es susceptible de descripción mediante reglas; "aceptable" sería lo que resulta apropiado al realizarse en un determinado contexto, por lo tanto, la principal característica de la "aceptabilidad" está constituida por lo que Hymes denomina la "adecuación contextual".

En el proceso de socialización, los niños aprenden las normas de adecuación contextual propias de una determinada cultura. Mediante la aplicación apropiada de estas normas se lleva a cabo la asignación de un significado social a las diferentes modalidades de enunciados y signos no verbales que configuran un hecho de habla. Sin embargo, las normas de adecuación no determinan totalmente la conducta verbal o no verbal de los miembros de una comunidad idiomática. Al igual que Chomsky, Hymes defiende la "creatividad gobernada por reglas", pero, a diferencia de él, las reglas propuestas por Hymes son las de la "competencia para la actuación", es decir, la "competencia comunicativa", ya que la creatividad se da también en el uso lingüístico.

Un enunciado o un hecho de habla emitido en una determinada situación puede ser aparentemente no "apropiado", en el sentido de no responder a las normas de adecuación al contexto vigente en una comunidad idiomática y, sin embargo, es aceptado por los interlocutores como portador de un significado concreto. Se trata, en definitiva, del juego de posibilidades comunicativas entre el uso lingüístico no marcado (es decir, conforme a las reglas) y el uso lingüístico marcado (es decir, intencional por parte del hablante) que caracteriza especialmente a los fenómenos de alternancia de código o de estilo.

La noción de "competencia comunicativa" se ha revelado de gran utilidad en las investigaciones sobre problemas de bilingüismo, sobre la teoría del "déficit lingüístico", sobre la utilización del lenguaje por determinadas comunidades o culturas, etc.

A diferencia de la perspectiva con que Chomsky o Hymes abordan el estudio de la capacidad lingüística o comunicativa, respectivamente, considerándola desde el punto de vista de una competencia interiorizada en el individuo como un conjunto de reglas, M. Halliday (1982) propone el estudio de la competencia "exteriorizada", es decir, no lo que una persona sabe, sino lo que demuestra que sabe en su interrelación con otras personas. Siguiendo a Firth (1957), sostiene que la lengua es el principal agente en el proceso de adopción de roles que confieren "personalidad social" a un individuo. Por medio de la lengua, el niño aprende a interpretar las diversas relaciones de roles sociales y va configurando su propia personalidad, asumiendo una serie de roles específicos; por ello, la lengua es un factor esencial en el proceso de adquisición de personalidad social durante la etapa de socialización del niño. El primer sistema de relaciones de roles lo adquiere en el familia, y, posteriormente, a través de los demás agentes de socialización: la escuela y el grupo de iguales.

El aprendizaje lingüístico del niño se lleva a cabo en diferentes contextos de situación, como ya hemos visto anteriormente, dentro del marco de relaciones familiares. Las situaciones que determinan este aprendizaje marcan, por así decir, su impronta en el tipo de significados que el niño expresa mediante la percepción y emisión de enunciados de habla; estas situaciones configuran los "códigos lingüísticos"

de que habla Bernstein (1971; 1972), los cuales constituyen, según Halliday (1982: 39), modelos específicos de organización de significados en el seno de una misma lengua. El modelo "restringido" de código es resultado de una forma particular de organización de significados en estrecha dependencia del contexto, y se produce en el marco de relaciones familiares basadas en la posición social de cada uno de sus miembros, como consecuencia de la reiteración continuada de referencias contextuales en las diversas modalidades de interacción entre ellos. Por el contrario, en las familias en que predominan las relaciones de tipo "personal", la socialización de los niños comporta el aprendizaje de un "código elaborado" que permite una mayor independencia del contexto y es, por tanto, más adecuado para operaciones mentales que implican abstracción. Halliday (1982: 130 ss.), como también el propio Bernstein, critican la utilización incorrecta, a su modo de ver, de la hipótesis de los dos códigos como determinante principal del fracaso escolar. En este sentido, Halliday considera esta cuestión como propiamente social, pero con un aspecto lingüístico: el entorno cultural (o subcultural) que rodea al niño condiciona decisivamente el aprendizaje de los significados expresados mediante la lengua, de forma que el comportamiento lingüístico de un niño queda definido por el contexto general de una determinada cultura o subcultura (en el sentido de una cultura particular de un grupo) y de las relaciones sociales en el interior del grupo familiar, en el que, primeramente, se ha producido la socialización del niño. El fracaso escolar se debería, en gran manera, a una disociación entre la organización semántica del tipo de código aprendido en la familia y el código transmitido en la escuela.

El desarrollo del lenguaje en el niño culmina con el aprendizaje de la lengua materna; la sustitución del primitivo esquema de funciones correspondiente a las primeras manifestaciones verbales conlleva la adquisición de un sistema simbólico complejamente estructurado: el sistema de la lengua materna. Este nuevo sistema que aprende el niño se caracteriza, según Halliday (1973; 1982), por organizar los significados lingüísticos en torno a tres componentes básicos:

- 1.- Un primer componente funcional ("ideacional") que se orienta a la utilización de la lengua como medio de categorización de los datos de la experiencia y, también, como medio de expresión de relaciones de tipo lógico;
- 2.- Un segundo componente funcional ("interpersonal") que hace referencia al uso de la lengua como medio de expresión de las relaciones sociales existentes entre sus interlocutores;
- 3.- Por último, un tercer componente ("textual") que aseguraría la adecuación de los enunciados de habla a las características de la situación en cuyo marco han sido emitidos, así como su cohesión en el interior de unidades textuales.

Halliday concibe las funciones lingüísticas como maneras genéricas de asignar significados en relación con un "contexto de situación"; según él, el lenguaje humano consiste en la expresión y en la comprensión de un potencial de significados que sólo se realizan en situaciones concretas de habla. Cada situación está constituida por tres tipos diferentes de categorías contextuales, cada una de las cuales sirve predominantemente a una función lingüística: el "campo de discurso", el "tenor de discurso" y el "modo de discurso". El "campo" hace referencia al contenido de la interacción comunicativa, y sirve a la "función interaccional"; el "tenor" hace referencia a las relaciones entre los participantes en los hechos de habla y sirve a la "función interpersonal"; el "modo" hace referencia a la manera de ordenación de los elementos lingüísticos y de sus significados en el marco de la interacción comunicativa, y sirve, preferentemente, a la realización de la "función textual". La modalidad lingüística utilizada dependiendo de las características de los componentes de cada situación se denomina "registro".

Basándose en el desarrollo lingüístico del niño, Halliday (1982: 275 ss.) analiza las interrelaciones causales entre la estructura social y el sistema lingüístico del adulto, considerando que tanto la estructura social como el sistema lingüístico forman parte de un "macrosistema social". En relación con el sistema y la estructura social está lo que Halliday denomina "contextos culturales". Una cultura es concebida por este autor,

siguiendo los planteamientos de Lévi-Strauss, como un conjunto de significados simbólicamente establecidos en el seno de una sociedad. De acuerdo con las pautas de organización de una sociedad en diversos tipos de estructuras sociales, una cultura puede dar cabida a otras formas de manifestaciones culturales correspondientes a grupos más pequeños; éstas serían las denominadas "subculturas". Los significados específicos de una cultura o subcultura son transmitidos en un marco social concreto: la familia, la escuela, grupo de iguales. El vehículo de transmisión de estos significados es una lengua en cualquiera de sus variedades. Sin embargo, sea cual sea el tipo de variedad lingüística utilizada para la transmisión de significados culturales, éstos son transmitidos mediante una "red semántica", a través de la cual, se van filtrando los diversos tipos de significados. Una "red semántica" así concebida configura un "código" (en el sentido propuesto por Bernstein). Cada "código", por así decir, dispone de una "clave" específica a la hora de asignar significados concretos a las expresiones lingüísticas. Dependiendo de la situación y de los componentes de ésta ("campo", "tenor" y "modo") puestos en relación con alguno de los tres componentes funcionales del sistema lingüístico ("ideacional", "interpersonal" y "textual"), pueden variar los significados que se asignan a los enunciados emitidos; cada una de las variedades lingüísticas adscritas a un mismo tipo de "código", cuya utilización viene condicionada por la situación, constituye un "registro".

Aunque las nociones de "sociolecto" y "registro", utilizadas por Halliday y otros autores de la Escuela Británica, sean adecuadas también para el estudio de situaciones de multilingüismo, la diferenciación entre éstas no es del todo nítida y, en numerosas ocasiones, los límites se confunden. Como afirma Halliday (1982), la estructura de la realidad social se transmite al niño mediante el uso de determinada variedad lingüística -lengua estándar o dialectos- dentro del sistema de relaciones familiares. El niño aprende la gramática y el léxico de la variedad lingüística utilizada en su familia, a través de diversas situaciones que determinan el uso de un "registro". Por lo tanto, en un primer momento del desarrollo lingüístico del niño, el "dialecto" y el "registro" convergen; el niño aprende el dialecto en forma de una serie de "registros" de una lengua. Posteriormente, si la escolarización se realiza en una variedad lingüística que no es la primera aprendida, el niño se ve expuesto a una labor de interpretación de

significados que se expresan en un "registro" perteneciente a otra variedad (normalmente, una variedad estándar). Aun cuando el niño consiga un dominio aceptable en el uso de la variedad estándar, esto sólo afectará inicialmente a los registros correspondientes a situaciones más formales, propios de los contenidos enseñados en la escuela, preservándose el uso de los "registros" propios del "dialecto" (o variedad coloquial) aprendidos en la familia para las relaciones de tipo informal como, por ejemplo, en el grupo de iguales. En este sentido puede decirse que tanto en un caso como en otro, "sociolecto" y "registro" divergen. Según Halliday, en la lengua del adulto (por oposición a la lengua en desarrollo del niño) los "dialectos sociales" y los "registros" pueden ofrecer las mismas características de uso en una situación dada; así, el "registro" propio de actividades intelectuales se corresponde con el uso de la lengua estándar; sin embargo, divergen desde la perspectiva de su significación social. El "dialecto" refleja el modelo de estructura social de una comunidad, mientras que el "registro" refleja las pautas de organización social del trabajo en esa misma comunidad. De esta forma, un enunciado de habla puede interpretarse socialmente de dos maneras: 1) en cuanto perteneciente a un determinado "registro" y 2) en cuanto perteneciente a un determinado "sociolecto".

Otro de los puntos de vista, respecto al tema, podría ser el de Habermas (1981), que siguiendo de cerca las concepciones de los autores clásicos del pensamiento sociológico (Durkheim, Weber, Mead, Parsons) propone una teoría de la "acción comunicativa" fundamentada en la noción de un progresivo acercamiento histórico a la situación "ideal" de comunicación, libre de coacciones, tanto por parte de las sociedades como por parte de los individuos. Sin embargo, este proceso histórico no se concibe de una manera lineal: el desarrollo de las categorías del "mundo vivido" a través, sobre todo, de las manifestaciones propias de la cultura de una sociedad, puede verse detenido por categorías segregadas del "sistema". En el caso de las sociedades modernas industrializadas, los avances en los diversos dominios de la ciencias y de la tecnología y los indudables beneficios que comportan se ven frenados por las contradicciones del progreso tecnológico. No obstante, Habermas cree en la posibilidad de armonización de las categorías del "mundo vivido" y del "sistema" en el marco de las sociedades tecnológicamente desarrolladas por medio de la racionalización

comunicativa; ésta supondría el establecimiento de las condiciones necesarias para la constitución de las situaciones ideales de comunicación, basadas en la relación simétrica entre los distintos participantes y en las premisas de la verdad, la justicia y la libertad comunicativa.

En su concepción de la competencia y de la situación comunicativa, Habermas (1981) parte de una homología entre el desarrollo histórico de una sociedad y el desarrollo psíquico de un individuo, considerando a ambos como manifestaciones de un mismo proceso de "racionalización comunicativa". Con este planteamiento, en que se lleva a cabo la síntesis de las ideas de Weber con los postulados de la interacción simbólica de Mead, como ya hemos visto anteriormente, el filósofo alemán busca encontrar una solución a la problemática que aqueja al mundo moderno, caracterizada por filósofos y sociólogos como de una situación irreversible y sin salida. En su análisis de las sociedades modernas industrializadas, Habermas traza un diagnóstico de esta problemática; el estado de infelicidad individual se puede explicar por la disociación entre el individuo y la sociedad. La integración del individuo en la sociedad se realiza tras el proceso de socialización de éste mediante el aprendizaje de la triple dimensión de las categorías del "mundo vivido":

- 1.- Las categorías de la cultura.
- 2.- Las categorías de las relaciones sociales.
- 3.- Las categorías de la personalidad.

Al mismo tiempo, la integración social exige la adecuación del individuo a las categorías propias del "sistema":

- 1.- La organización jerárquica de los mecanismos de poder, y
- 2.- la distribución de los medios económicos.

Mientras las categorías del "mundo vivido" vienen dadas al individuo, las del "sistema" le vienen impuestas. La comunicación intersubjetiva se produce en el marco de las categorías del "mundo vivido", y sus límites son los que le marcan las categorías

del "sistema". Según la interpretación de Habermas (1981), en el paso de las sociedades primitivas a las modernas se ha ido perdiendo la unidad originaria del "sistema" y del "mundo vivido", produciéndose la integración social del individuo en los dos órdenes de fenómenos de una manera separada. En las sociedades modernas, la disociación de los dos órdenes de integración social ha motivado la "colonización" de las esferas de acción del "mundo vivido" -las relaciones sociales, la cultura y la personalidad- por parte de los mecanismos de integración propios del "sistema" -los mecanismos políticos y económicos; en estas sociedades se ha producido la eliminación de lo que Habermas denomina la "racionalidad comunicativa".

La homología entre el desarrollo psíquico y el social postulado por Habermas tiene sus raíces en la psicología genética de Piaget (1983); de manera semejante a como un individuo experimenta un proceso de "descentramiento" por el cual se hace receptivo a los otros individuos que le rodean, perdiendo los rasgos más acusados de "egocentrismo" que caracterizan el primer período de la infancia, las sociedades experimentan también procesos de "racionalización", por los cuales en un determinado estadio de su desarrollo histórico abandonan ciertos caracteres de organización y adoptan otros. De acuerdo con esta homología, tanto los individuos como las sociedades son definidos en términos de "sistemas" que evolucionan en estrecha dependencia de los condicionamientos ambientales.. La sociedad moderna supondría para Habermas el punto culminante de la racionalización; en ella se dan todos los condicionamientos necesarios para un pleno despliegue de la competencia comunicativa de los hablantes y oyentes y para el establecimiento de la situación comunicativa ideal. Las categorías propias del "sistema", como son los mecanismos económicos y políticos, son también permeables a la "acción comunicativa" originada en las categorías del "mundo vivido", en especial dentro de las esferas de las formas de vida religiosa, las manifestaciones técnicas o artísticas y la organización jurídica de las relaciones sociales. La unificación de los dos órdenes de integración del individuo en la sociedad, disociados en el proceso histórico de modernización, se consolidaría en una hipotética sociedad futura en que todo individuo tuviera la posibilidad de desarrollar sus potencialidades comunicativas en las situaciones más adecuadas: la plena racionalidad en la comunicación a nivel individual y a nivel social.

La concepción de Habermas ha suscitado críticas, como hemos dicho al principio, desde muchos puntos de vista; su apelación a situaciones comunicativas "ideales", su pretendida homología entre lo psíquico y lo social, la distinción que traza entre "sistema" y "mundo vivido", etc., son cuestiones fácilmente controversiales. No obstante, su certero análisis de los factores que perturban la comunicación, así como su propuesta de una comunicación libre de coacciones, encajan o podrían encajar en el marco de un enfoque sociolingüístico.

Resumiendo, la posesión de un cierto código lingüístico no define totalmente los confines de la comunidad en cuyo interior la comunicación es posible, o los confines de la situación en la que se produce la comunicación, sino que esto es sólo una parte de la economía comunicativa de un grupo.

Lo que puede quedarnos claro es que la sociolingüística, la etnografía y la etnometodología comparten un postulado básico que establece que todo análisis debe comenzar con los detalles del habla. Comparten, además, la preocupación por estudiar las acciones y/o el pensamiento humano como entidades concretas y situadas, pero que, sin embargo, trascienden la situación, ya que el sociolingüista no acepta las intuiciones de los hablantes como originadoras de datos lingüísticos y emplea la introspección de manera muy limitada

Mensaje, forma y contexto de uso no se deben analizar separadamente sino que deben ser estudiados en su interrelación natural. La sociolingüística, concebida en términos de etnografía del habla es, en definitiva, una parte del estudio de la comunicación en su globalidad, tomando como contexto una comunidad o sistema de personas, y estudiando su actividad comunicativa como un todo.

3.2.2.- COMUNIDADES DE HABLA Y GRUPOS ÉTNICOS.

El término "comunidad lingüística" fue utilizado originariamente en el siglo pasado por lingüistas y filósofos alemanes para designar el conjunto de personas de la misma lengua materna; en este sentido, se equiparaba a los conceptos de "nación" o de "pueblo", y constituía, por tanto, el principal fundamento del nacionalismo. Según afirma Hugo Schuchardt (1883: 130) los términos "nación" y "pueblo" presuponen simultáneamente la existencia de una comunidad lingüística y de una comunidad cultural; sin embargo, de acuerdo con el autor mencionado, la utilización de estos conceptos no debe implicar la condición previa de la uniformidad de pueblos, lenguas y culturas en el seno del mismo estado.

En la línea de pensamiento proveniente de Herder y de Guillermo von Humboldt, la influencia de la lengua sobre la percepción de la realidad sensible y sobre la formación de las categorías lógico-gramaticales de sus hablantes se transfiere a la propia comunidad lingüística, moldeando e impregnando la visión del mundo de sus miembros, y formando parte integrante del "espíritu colectivo", como ya hemos citado anteriormente varias veces. Esta línea de pensamiento ha sido continuada, en la primera mitad del siglo, por lingüistas alemanes, como Leo Weisgerber (1967). Este lingüista ha elaborado sus concepciones en torno a la noción central de comunidad lingüística. Según sus teorías, la visión del mundo que caracteriza a los miembros de una misma nación viene dada por la posesión de una lengua materna común. Esta concepción se puede poner en relación con la de los antropólogos y lingüistas norteamericanos defensores de las hipótesis de Sapir y Whorf (Cfr. Whorf 1971; Hymes 1970), de acuerdo con las cuales el conocimiento de una determinada lengua condiciona básicamente los mecanismos cognitivos de un individuo y la configuración de sus categorías para la interpretación de la realidad, como también hemos dicho con anterioridad.

La noción de comunidad lingüística referida al conjunto de hablantes de una misma lengua materna ha suscitado en todo momento una gran cantidad de objeciones. En primer lugar, la coexistencia de múltiples variantes geográficas, sociales o

estilísticas en el interior de una misma lengua histórica o lengua nacional y, en segundo lugar, la difusión del multilingüismo como resultado de contactos históricos entre pueblos o entre lenguas en el marco de una región geográfica dada, como sucede en el caso de nuestra comunidad y grupo social estudiado, son factores que no permiten la referencia simplificada a una única lengua como rasgo diferenciador de una comunidad lingüística. Más bien debe hablarse de un complejo entramado de modalidades de expresión en el seno de una misma comunidad. La delimitación de ésta como un ente unitario responde a criterios de diverso tipo: la equiparación de una lengua con un pueblo o una nación, la existencia en los hablantes de una determinada variedad lingüística de un sentimiento o conciencia colectiva de pertenecer a una comunidad previamente definida, la interrelación más o menos estrecha entre los individuos que comparten variantes comunes de una lengua...etc.

Para diferenciar aquellas comunidades lingüísticas configuradas por todos los hablantes de una misma lengua materna, ya sea en una variedad dialectal o en la modalidad estándar, de aquellas otras comunidades formadas por individuos que poseen distintas lenguas maternas, pero que se sirven de una misma lengua estándar, Heinz Kloss (1969a: 69; 1977: 227) propone la distinción entre "Sprachgemeinschaft", en el primer caso, y "Sprachtum", en el segundo.

La coexistencia dentro de los límites de una comunidad lingüística de grupos de hablantes diferenciados por la posesión de una lengua materna - entendida ésta como la lengua primeramente adquirida que contribuye fundamentalmente al desarrollo cognitivo de cada individuo- presupone la aparición del bilingüismo o multilingüismo en esa comunidad. El bilingüismo de grupos implica, por tanto, el contacto de lo que los lingüistas y demógrafos denominan "grupos de lengua materna" (cfr. Weinreich 1974: 89; 1976: 110 ss.; Bréton 1979: 58 ss.).

A pesar de las ventajas prácticas de la definición del concepto de comunidad lingüística mediante la referencia al contacto de grupos de lengua materna, quedan numerosos problemas por resolver, especialmente en lo que concierne a la definición de esta última. Desde un punto de vista psicolingüístico, es preferible la utilización de

los criterios de "predominio" de una lengua sobre otra en un individuo bilingüe (cfr. Weinreich 1974: 74 ss; Fishman 1961; Lambert 1972).

La utilización por parte de los lingüistas del término "comunidad lingüística" deriva básicamente de la definición de "Sprachgemeinschaft", aunque prescindiendo del carácter de lengua materna de la variedad lingüística común. A este respecto son conocidas las definiciones propuestas por Bloomfield o Hockett, como representantes más destacados de las concepciones estructuralistas en lingüística (cfr. Hudson 1981: 36 ss.). En el marco de la sociolingüística, la definición del término "comunidad de habla" ha experimentado una gran revitalización, aunque modificando el sentido primitivo basado en el seguimiento colectivo de la posesión de una lengua común. A partir de los trabajos de John Gumperz (1968; 1971; 1975), la comunidad de habla ha sido definida como el resultado de la interacción comunicativa de individuos en el interior de un mismo grupo o entre grupos diversos en el seno de un grupo de referencia común. Gumperz postula la necesidad de analizar las distintas modalidades de interacción entre los miembros de una comunidad mediante retículas de comunicación (speech networks). Estas se basan en las relaciones de roles entre individuos de diversos grupos que, en conjunto, configuran un nuevo grupo o comunidad (Gumperz 1966; 1971; 1972). Así, por ejemplo, los individuos de una pequeña localidad forman una comunidad de habla, la cual, a su vez, se inserta en otras comunidades de mayor escala - una ciudad, una comarca, una región, un país, etc.- en cuanto algunos de sus miembros participan de relaciones con miembros de esas otras comunidades, bien a un nivel propiamente transaccional o formal (en intercambios comerciales, en relaciones entre la administración pública y los ciudadanos, etc), bien a un nivel informal, no condicionado por el status de los participantes en la relación, por ejemplo, en la familia (Gumperz 1982).

El criterio de las retículas de interacción propuesto por Gumperz para la definición del concepto de comunidad lingüística ha sido ampliamente difundido por otros autores. Tal es el caso de Dell Hymes (1972: 54), de Joshua Fishman (1971: 232), de Allan D. Grimshaw (1971: 116) o de William Labov (1983: 312). Junto al criterio de la interacción, estos autores sostienen la existencia de una serie de actitudes,

creencias, valores y normas comunes a todos los miembros que forman una comunidad de habla. Precisamente, esta uniformidad explica que se mantenga la unidad de un concepto como es el de comunidad lingüística bajo la manifestación superficial de una aparente variación caótica de los hechos de habla a nivel individual. Una vez descartadas las concepciones lingüísticas fundadas en la homogeneidad del idiolecto o del hablante-oyente ideal (cfr. Weinreich, Herzog y Labov 1968), la comunidad de habla constituye el marco adecuado para estudiar la variación del habla individual como inserta dentro de un sistema (Labov 1983, cap. VIII). En este sentido, Labov ha propuesto el análisis de la gramática de la comunidad de habla, tal como aparece -superficialmente- en las manifestaciones individuales de habla, distanciándose así de las concepciones generativistas que se ocupan del estudio de la competencia gramatical de cada individuo. La posibilidad de postular una gramática comunitaria es descartada por algunos autores, como Derek Bickerton (1975) o Robert Le Page (1968; 1975). En el contexto multilingüe del territorio de Belize, Le Page trata de definir los límites de diversos grupos de población diferenciados por la lengua, los caracteres raciales y culturales partiendo únicamente del punto de vista de cada individuo a la hora de trazar los límites de cada grupo, y -al mismo tiempo- su inclusión o su exclusión respecto al grupo. Según Le Page, el concepto de comunidad lingüística sería un mero ente de razón, lo único constatable son las categorizaciones subjetivas que trazan los límites entre los grupos humanos. (Vid. H.L.Morales 1989 y Gimeno 1987: 31-35).

3.2.2.1.- GRUPOS ÉTNICOS.

La existencia de grupos bilingües o multilingües en el interior de una comunidad lingüística - definida ésta en un sentido amplio, e.d. comprendiendo a todos los individuos independientemente de sus caracteres raciales, confesionales o culturales, que comparten, al menos, una variedad lingüística común - permite la constatación de diversos momentos históricos en que se han producido contactos de lenguas o de pueblos. En un sentido más restringido, una comunidad de habla, en cuanto formada por individuos hablantes de la misma lengua materna, se identifica con un "grupo étnico". Sin embargo, la lengua es sólo uno de los caracteres que configuran un grupo étnico (Bretón 1979: 55 ss.; 1983: 19 ss.), y, por tanto, la ausencia de una lengua común no excluye la posibilidad de que un grupo de individuos constituyan una comunidad étnica. Como veremos más adelante, los procesos históricos de aculturación y asimilación afectan decisivamente a la lengua utilizada para la comunicación interna por los miembros de un grupo étnico, provocando en numerosas ocasiones su sustitución. La definición de grupo étnico se revela con un grado de complejidad semejante al del concepto de comunidad lingüística. Sin duda, el tratamiento teórico más adecuado de ambas nociones es el que se basa en una perspectiva ecológica. La ecología, aplicada en un primer momento a las poblaciones naturales de seres vivos en su relación con el medio ambiente en que se desenvuelven, ha sido útilmente empleada en estudios sociológicos, antropológicos y geográficos de grupos humanos (Hawley 1966; Theodorson 1974; Olivier 1981). El estudio ecológico de comunidades lingüísticas ha sido propuesto como una tarea primordial por Einar Haugen (1972: 325 ss.), y posteriormente emprendido -desde muy diversas perspectivas- por otros autores (cfr. Makkai 1979; Mackey 1979, 1980; Haarmann 1980, 1980a; Raith 1981; Nelde 1984). El análisis de los factores ecológicos que intervienen en la delimitación de grupos étnicos ha sido abordado por Frederik Barth (1972, 1976a), y continuado por antropólogos escandinavos (cfr. Barth 1976) y norteamericanos (cfr. Mulcahy 1979).

La denominación de grupo étnico - o etnia, término éste particularmente usado por algunos autores - (cfr. Heraud 1973; Esteva Fabregat 1975, 1984; Bretón 1983) - representa en las investigaciones sociológicas y antropológicas contemporáneas la

culminación de una serie de esfuerzos por hallar un término neutro, genérico, con el cual designar aquellos grupos humanos configurados por una serie de caracteres específicos - percibidos objetiva o subjetivamente - que confieren a sus miembros un sentimiento de identidad social y de identificación con su propio grupo. En este sentido, H.S. Morris ha propuesto la siguiente definición:

"Un grupo étnico es un conjunto de personas de características peculiares, inserto en una sociedad más amplia, cuya cultura difiere por lo general de la de esta última. Quienes pertenecen a tal grupo se sienten, están - o se considera que están - unidos por lazos comunes de raza, nacionalidad o cultura. La naturaleza de las relaciones de un grupo étnico con la sociedad en su conjunto y con los demás grupos que la integran constituye uno de los problemas más importantes cuando se trata de describir y de analizar tales sociedades. (Morris 1975, VI, pág.253).

El grupo se diferencia claramente de aquellos otros grupos delimitados exclusivamente por los caracteres raciales de sus miembros, aunque admite el componente racial como uno de los rasgos étnicos definidores, relacionándose más bien con los conceptos tradicionales de pueblo o nación o con el concepto más reciente de minorías - en las diversas acepciones del término: minoría lingüística, minoría nacional, minoría étnica, etc.- (Para definiciones precisas de estos términos, cfr. Kloss 1969a: 62 ss.).

Los rasgos definidores de un grupo étnico pueden ser interpretados como componentes de un ecosistema que sirve de encuadre ambiental a cada grupo. Según Bretón (1979: 55 ss.; 1983: 19 ss.), los rasgos que entran en la definición de un grupo étnico son los siguientes:

- 1.- Rasgos preestructurales (o rasgos básicos de formación de un grupo étnico):
 - 1.1. Rasgos de composición racial (A)
 - 1.2. Rasgos demográficos (D)
 - 1.3. La lengua (L)
 - 1.4. El territorio (T)

- 2.- Rasgos estructurales (o rasgos ligados a la actividad económica del grupo):
 - 2.1. La economía (E)
 - 2.2. La estratificación social (S)
 - 2.3. La cultura del grupo (C)

- 3.- Rasgos postestructurales (e.d., rasgos ligados a la organización de la actividad del grupo):
 - 3.1. Las instituciones políticas (I)
 - 3.2. La urbanización (U)

De acuerdo con esta clasificación se pueden trazar los perfiles ecológicos de los distintos grupos étnicos. Los rasgos simbolizados por (A), (D), (T), (L), (E), (S) y (C) son característicos de un grupo étnico configurado como tal. La presencia de los rasgos postestructurales, (I) y (U), en la definición del grupo étnico indica la autonomía de éste en relación con otros grupos. Por el contrario, la pérdida parcial o total de alguno de ellos implica la "desetnización" progresiva de los miembros del grupo.

Uno de los problemas más importantes a la hora de definir un grupo étnico es el de encontrar los límites que separan a los diversos grupos humanos en contacto, confiriendo a los miembros de cada grupo su propia identidad étnica. Dado que las relaciones entre individuos pertenecientes a distintos grupos no se producen en el vacío social que permita preservar los caracteres étnicos de cada grupo, sino que - como

opinión Barth (1976a) - estas relaciones se dan como un proceso continuo de interacción social, cabe preguntar por la razón de que persistan las diferencias culturales, y no se produzca la aculturación de unos grupos respecto a otros.

Barth trata de responder a esta cuestión, descartando las deficiencias tradicionalmente propuestas por antropólogos y sociólogos de la noción de grupo étnico, entre las que se encontraría la definición anterior de Morris. Según Barth, la identidad étnica no nace espontáneamente de resultados de los caracteres diferenciadores de un determinado grupo, tales como, por ejemplo, los caracteres raciales, lingüísticos o culturales, sino que aparece como consecuencia de la valoración subjetiva que los miembros del grupo hacen de esos caracteres. Esta valoración viene determinada, sobre todo, por la modalidad del contacto entre miembros de diversos grupos étnicos; es negociada - por así decir - a lo largo de las diversas situaciones de interacción que posibilitan los contactos interétnicos.

Barth (1972, 1976a) aborda el análisis de los contactos interétnicos, interpretándolos como el resultado de los esfuerzos de adaptación por parte de los miembros de un grupo para organizar sus actividades económicas en competición con los miembros de otro grupo que comparten el mismo nicho ecológico u ocupan nichos contiguos. De acuerdo con esta perspectiva, las posibilidades de contacto se pueden tipificar en las cuatro siguientes (Barth 1976a: 23 ss.):

- 1.- Los grupos étnicos en contacto ocupan nichos diferenciados en su medio natural, y se hallan en una competencia mínima respecto a los recursos naturales. En estos casos, el contacto interétnico se reduce al mínimo, centrándose sobre todo en el comercio.
- 2.- Los grupos étnicos en contacto monopolizan territorios separados dentro de un mismo nicho, provocándose continuamente conflictos a lo largo de los límites.

- 3.- Los grupos étnicos en contacto ocupan nichos diferentes, pero en íntima interdependencia, pudiendo complementarse en sus actividades.
- 4.- Dos o más grupos étnicos entremezclados compiten dentro de un mismo nicho. Con el tiempo, alguno de los grupos quedará desplazado y serán posibles entonces las situaciones tipificadas como 2 y 3.

Íntimamente relacionados con la perspectiva ecológica del análisis de los contactos interétnicos están los factores demográficos relativos al componente de los grupos étnicos. La adaptación de un grupo a un determinado nicho ecológico viene condicionada, en primer lugar, por el número de sus componentes, y, en segundo lugar, por el contingente de la población de los demás grupos étnicos que cohabitan en el mismo nicho. La ruptura del equilibrio de la población de un nicho ocasiona desplazamientos de tipo migratorio entre sus miembros. La emigración y la conquista son los principales factores de reorganización de los asentamientos de poblaciones. Junto a ellos estarían también, según Barth (1976a: 26), los factores del cambio de identidad étnica.

La preservación o la pérdida de la identidad étnica es uno de los fenómenos más complejos que se plantean al análisis del investigador. ¿Hasta qué punto, la pérdida de los rasgos étnicos diferenciadores conduce al cambio de identidad de los miembros de un grupo?. Esta es la principal cuestión que queda por resolver.

Los factores más importantes para el cambio de identidad radican en categorizaciones psicológicas individuales como las de "estigma", prestigio, status, etc. Tal como son percibidas y expresadas por cada individuo, al manifestar su propia identidad social en relación con los otros (cfr. Goffman 1970, 1979). Según Barth (1972, 1976a, 1976b), la identidad étnica de los miembros de un grupo es "negociada" por cada uno de ellos en sus relaciones de interacción con miembros de otros grupos; dependiendo de las ventajas derivadas de la conservación del *status* de afiliación étnica o de la pérdida de él, los individuos, originariamente miembros de un grupo, pueden adoptar diversos tipos de identidad social y étnica. En el caso propuesto por Barth de

los pathanes de Afganistán en contacto con otros grupos étnicos vecinos (los baluches, los kohistanos, los punjabes, etc.), el mantenimiento de la identidad étnica pathana depende fundamentalmente de las ventajas obtenidas haciendo uso de las prerrogativas del grupo en relación de superioridad con respecto a sus vecinos. Cuando esta situación se altera, y los grupos de pathanes se encuentran en situación de inferioridad, el cambio de identidad étnica se deja pronto sentir. Es el mismo caso que el estudiado por Eidheim (1976) en relación con los lapones de Noruega. Mientras que en las zonas del Norte - de predominio lapón - la identidad lapona es orgullosamente afirmada, en las zonas de predominio no lapón, los lapones prescinden de cualquier marca diferenciadora (el vestido, la lengua, los modos de vida, etc.) y tratan de pasar por noruegos, para poder acceder a las mismas oportunidades sociales que éstos.

La existencia de límites entre los grupos étnicos es señalada casi ostentadamente en otras ocasiones. En estos casos, la afirmación de los rasgos étnicos implica la voluntad de los miembros de un determinado grupo por marcar sus diferencias respecto a los de otro grupo, sirviéndose para ello de una serie de signos externos diferenciadores - entre los que generalmente se encuentra la lengua - y, al mismo tiempo, de un sistema compartido de valores y de normas para juzgar la actuación propia y la de los demás. Los signos externos - junto con los valores comunes - son el resultado de la adopción de una identidad étnica concreta por parte de individuos que aparentemente son miembros de grupos muy dispares. Sin embargo, el querer imponer una lengua, junto con todo el proceso de aculturación para poder llevar a ciertos grupos a una integración definitiva, conduce frecuentemente a la anomia social entre los miembros de estos grupos.

3.2.2.2.- RASGOS DE UN GRUPO ÉTNICO.

Desde mediados de la década de los años sesenta, ha experimentado ya gran auge el estudio de la problemática de la identidad étnica - lo que desde entonces se ha venido denominando "etnicidad" -, fundamentalmente en relación con la formación de nuevas naciones en los países del Tercer Mundo como resultado de los procesos de descolonización posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Desde un punto de vista

esencialmente político, se ha estudiado la problemática de los estados poliétnicos y las posibilidades de implantación de políticas de pluralismo étnico. La afirmación de la etnicidad es un fenómeno relativamente reciente. Hasta mediados de la década de los sesenta se consideraba generalmente que la identidad étnica debía ceder ante la integración nacional de los grupos étnicos en los nuevos Estados, y ante las políticas de modernización social y de desarrollo económico en los Estados del Tercer Mundo. Como consecuencia del rechazo de las manifestaciones étnicas, las diversas lenguas debían ceder - en opinión de los teóricos de la modernización y del desarrollo - ante lenguas nacionales de los Nuevos Estados. Sin embargo, las teorías de la etnicidad parten del análisis de lo que los estudiosos de la modernización pretendían pasar por alto: el tratamiento de la identidad étnica como factor importante a la hora de explicar conflictos sociales en países industrializados occidentales, tales como, por ejemplo, el Reino Unido, Canadá, Bélgica, Francia, España, Italia, etc. (Ross 1979). Con el resurgir de las teorías de la etnicidad, el tratamiento antropológico renovador de Barth y de sus discípulos (Barth 1976), aplicado al estudio de los límites de los grupos étnicos, ha sido empleado en las investigaciones sociológicas sobre el renacimiento de los sentimientos étnicos, especialmente en las sociedades modernas industrializadas (cfr. Allardt 1979).

La estrecha conexión que guarda este resurgir de los sentimientos de etnicidad con la revalorización - y, en algunos casos, la revitalización - del idioma étnico ha sido señalada asimismo por numerosos autores. Joshua Fishman es uno de los principales defensores de la importancia de la lengua de una comunidad como símbolo de identidad étnica (cfr. Fishman 1972: 179 ss.; 1977a; 1977b). En sus estudios sobre el mantenimiento y el cambio entre los inmigrantes norteamericanos (Fishman 1966) señala el relevante papel que juega el mantenimiento de la lengua étnica en relación con los sentimientos de etnicidad. Según este autor (Fishman 1977a: 17 ss.), la identidad étnica o etnicidad puede concebirse como un constructo multidimensional, aunque con un componente fundamental: la ascendencia (paternity); a él estaría estrechamente ligado el componente lingüístico. Al lado de la ascendencia, Fishman considera también los componentes culturales (patrimony) y de valoración subjetiva (phenomenology). A diferencia de Barth (1976) y de otros autores (cfr. O'Barr 1976), la existencia de

límites étnicos de carácter mudable no es interpretada por Fishman como un componente fundamental de la etnicidad. Por el contrario, este autor se manifiesta totalmente contrario a la idea sostenida por Barth acerca del carácter "negociable" de la identidad étnica. Según Fishman, los cambios se dan principalmente en los componentes culturales o valorativos, no en la ascendencia étnica; los cambios en ésta son más bien de grado, no de sustancia.

Otra modalidad de definición de etnicidad es la propuesta por E. Allardt (1979: 30 ss.). El autor distingue cuatro componentes básicos de la noción de identidad étnica:

- La identificación subjetiva.
- La ascendencia.
- Los componentes culturales, entre los que se encuentra la lengua étnica.
- Y la organización social de la interacción étnica, plasmada en la creación de instituciones para la promoción y defensa de los componentes culturales, especialmente de la lengua.

A diferencia de Fishman, Allardt no considera el criterio de la ascendencia como el componente central de la etnicidad; por el contrario, siguiendo a Barth, se centra en el criterio de la identificación o valoración subjetiva como componente básico en la definición de etnicidad. Este criterio subjetivo es el factor principal a la hora de trazar los límites entre los grupos étnicos. El criterio de la identificación subjetiva se basa principalmente en mecanismos de tipo psicosocial que operan en los procesos de demarcación de un grupo étnico en relación con otros grupos. A este respecto, Allardt afirma:

"These mechanisms consist of processes of categorization and selfcategorization. Accordingly, ethnic groups are formed to the extent that actors use ethnic identities to categorize themselves and others for the purpose of interaction. (Allardt 1979: 28)"

Para Haarmann (1980b: 107 ss.; 1982), el componente de la ascendencia no constituye tampoco el criterio central para definir la etnicidad. Según este autor, debe diferenciarse claramente entre la ascendencia como largo objetivo - tal como puede ser formulado, por ejemplo, en un cuestionario oficial emitido por las autoridades de algún país - y la ascendencia como valor subjetivo, tal como es percibido en la conciencia de cada individuo.

Contrariamente a la opinión de Fishman, Haarmann (como Allardt) no sitúa la lengua étnica en estrecha relación con la ascendencia, sino que la considera como una de las manifestaciones culturales más sobresalientes que entran como componentes - no centrales - de la etnicidad. En este sentido, el grupo étnico se diferencia muy nítidamente de la comunidad idiomática. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de los vascos y de los irlandeses, entre los cuales hay una conciencia muy arraigada de la descendencia étnica, aun cuando gran parte de ellos no pueden hablar ni escribir (y, en muchos casos, ni siquiera entender) el idioma étnico. Por el contrario, entre los hablantes de variedades lingüísticas occitanas en el Sur de Francia (Schlieben-Lange 1971: 43 ss.), o en España, entre gran número de hablantes de gallego (Rojo 1980; Díaz López 1980; Fernández 1983), o de variedades lingüísticas valencianas del catalán (Aracil 1966; Ninyoles 1969: 91 ss.), la conciencia de identidad étnica ha sido - por diversos tipos de condicionantes históricos - muy débil (y en muchos estratos de la población, prácticamente nula) fuera de ciertas élites ilustradas. En estos casos, la lengua étnica no ha actuado sino hasta muy recientemente como catalizador de los sentimientos de identidad étnica, siendo, por otra parte, la conciencia de ascendencia apenas existente.

En este sentido, tenía plenamente razón Hugo Schuchardt (1928:344 ss.) al afirmar que el criterio genealógico - como él designaba al criterio de la ascendencia étnica - no constituía el factor decisivo a la hora de precisar los rasgos étnicos definidores de un "pueblo". A este respecto señala:

"Espero sólo la objeción de que los rasgos étnicos en cuestión, la lengua, etc. (Anteriormente Schuchardt ha hablado de los rasgos antropológicos, políticos, culturales y lingüísticos) son sólo rasgos secundarios, sólo signos distintivos, de que rasgo primario, definidor, es la ascendencia. Si tomáramos esta expresión en sentido absoluto, sólo existirían pueblos para aquellos que estuvieran convencidos de un origen múltiple para la humanidad. Habría entonces tantos pueblos como razas. Pero si lo tomamos en un sentido relativo: los daneses y alemanes son dos pueblos, pero forman parte ambos de los germanos, y se contraponen conjuntamente a los celtas; pero germanos y celtas pertenecen a los arios, y se contraponen conjuntamente a los semitas, de modo que no podemos delimitar ni el comienzo ni el final de una tal sucesión de pueblos". (Schuchardt 1928: 336)

Para Schuchardt, el punto de vista puramente genealógico no era aplicable a una definición válida de pueblo, tomado este concepto en el sentido actual de grupo étnico. La relevancia de los rasgos no heredados sino adquiridos por contacto debía ser tenida en cuenta, según este autor, al lado del criterio de la ascendencia.

La asimilación se presenta como uno de los factores principales de la modificación de la identidad étnica. Sin embargo, esta noción es utilizada de forma muy genérica en el análisis de los contactos interétnicos (cfr. Simpson 1975). Un tratamiento más matizado de los factores que intervienen en los contactos exigiría un estudio detallado de las diversas modalidades de asimilación y de otros tipos de factores causantes del cambio de identidad étnica. A este respecto, Haarmann (1980b: 194) ha propuesto una tipología de los procesos de modificación de dicha identidad. Básicamente, distingue entre los procesos que él denomina de diferenciación étnica o desmembración y los de asimilación. Esta última se puede presentar de acuerdo con tres variantes diferentes:

- 1.- **Amalgación** (fusión de dos grupos étnicos).
- 2.- **Incorporación** (asimilación propiamente dicha).
- 3.- **Conglomeración** (asimilación, aunque parcial, por parte de uno de los grupos étnicos en contacto).

La diferenciación étnica ofrece a su vez tres modalidades diferentes, según Haarmann:

- 1.- **Perfilamiento** (adquisición de nuevos rasgos étnicos o la modificación de rasgos antiguos entre los miembros de un grupo, ocasionando así la aparición de nuevas formas de identidad étnica en el interior del grupo originario).
- 2.- **Desmembración** (aparición de dos grupos étnicos plenamente autónomos y diferenciados tras la fragmentación del grupo originario).
- 3.- **Proliferación** (aparición de nuevos grupos étnicos pero conservándose intactos los grupos originarios).

3.2.2.3.- RASGOS DE UNA COMUNIDAD DE HABLA.

En la determinación de los límites de una comunidad de habla, pueden utilizarse también criterios análogos a los de la delimitación de la etnicidad. La extrapolación de una serie de rasgos básicos definidores permitiría el empleo del concepto de comunidad de habla en contextos muy diversos, de gran complejidad étnica y lingüística, manteniendo, sin embargo, la unidad conceptual. Haarmann (1980a: 50 ss.), como ilustración de la posibilidad de extrapolar una serie de principios válidos para la descripción de una determinada comunidad de habla, se sirve del análisis de un grupo étnico: los judíos de la república soviética de Tadyquistán y de sus caracteres en cuanto miembros de diferentes tipos de comunidades de habla.

Los principios utilizados por Haarmann a la hora de definir cada comunidad de habla son los siguientes:

- 1.- El principio de la composición lingüística,**
- 2.- el de la composición étnica,**
- 3.- el de la composición lingüística intraétnica,**
- 4.- el de la composición del repertorio verbal,**
- 5.- el de la integración simbólica.**

Sin querer agotar las posibilidades de estudio acerca de los principios podríamos decir que según el primero existirían tres comunidades entre la población judía de Tadyiquistán. Estas se articularían en torno a otra comunidad de mayor difusión: la formada por hablantes de ruso, de lo que podemos deducir que el predominio del ruso frente a las otras lenguas soviéticas se basa principalmente en su carácter de lengua oficial, extendida a lo largo de todo el territorio soviético.

Sin embargo, la expansión del ruso en relación con las demás lenguas nacionales soviéticas ha sido inevitable, especialmente tal como se ha fomentado esta expansión por la actitud ideológica del "acercamiento" de todas las nacionalidades soviéticas y de su definitiva "fusión" en el molde común de dicha cultura. Las lenguas nacionales son, por tanto, el instrumento de comunicación más adecuado en el marco de una cultura tradicional de grupo; por el contrario, el ruso sirve como vehículo de expresión simbólica de una cultura "cívica", que supera los límites de una determinada nacionalidad o grupo étnico.

Por supuesto, siguiendo a Haarmann (1980a), el criterio étnico de una comunidad de habla se basaría en el análisis de las interrelaciones entre lenguas y grupos étnicos en una región determinada, aspecto muy desarrollado en su estudio sobre el ruso, el tadyico y el yiddish, ya que tal como son utilizadas estas lenguas por los judíos de la república soviética de Tadyiquistán, sirven de medios de comunicación dentro del territorio soviético a una gran diversidad de grupos étnicos muy heterogéneos entre sí.

Con el tercer principio, Haarmann hace referencia a la combinatoria de posibilidades de comunicación lingüística en el interior de un grupo étnico. Básicamente estas posibilidades se reducen a dos:

- 1.- en el interior de un grupo étnico no existe más que una comunidad de habla;
- 2.- en un grupo étnico existen varias comunidades de habla.

En este segundo caso, las deficiencias comunicativas pueden subsanarse si entre los miembros de las dos comunidades se da un tipo de bilingüismo "receptivo", es decir, el fenómeno que Kloss (1969b: 76 ss.) ha definido como "bilingüismo inherente" y Haugen (1972) como "semicomunicación", y que se refiere a la posibilidad de que en una situación de contacto interétnico, al menos la lengua de uno de los grupos en contacto sea entendida por los miembros de los otros grupos. Esta situación de "semicomunicación" se produce normalmente entre lenguas o dialectos genéticamente emparentados, aunque - como ha estudiado Gumperz (Gumperz y Wilson 1971) - entre lenguas no emparentadas pueden producirse fenómenos de convergencia y criollización, por los cuales surgen variedades híbridas, resultados del contacto interlingüístico que favorecen la comunicación interétnica.

La problemática de la mutua inteligibilidad en situaciones de contacto interétnico e interlingüístico ha sido abordada por diferentes autores en trabajos en los que se analiza el carácter unilateral o recíproco del fenómeno, así como los factores que pueden influir para que la comprensión no sea recíproca. Tal es el caso, por ejemplo, de los estudios de Haugen (1972) sobre los problemas de "semicomunicación" en los países escandinavos; de Wolff (1964) sobre la comunicación y comprensión lingüística entre las étnias nigerianas; de Gillian Sankoff (1980: 113 ss.) sobre el grado de inteligibilidad lingüística entre étnias neoguineanas, etc.

Las posibles deficiencias comunicativas producidas en el interior de un grupo étnico en el que existen varias comunidades de habla pueden subsanarse, también, si se da entre sus miembros un alto grado de "bilingüismo activo", es decir, el conocimiento y utilización de una lengua segunda - común a un porcentaje mayoritario

de hablantes -, que puede - o no - coincidir con la lengua étnica de uno de los dos grupos y que sirve a efectos de intercomunicación (cfr. Haarmann 1980a).

El cuarto principio, tal como ha sido propuesto por Haarmann (1980a: 54 ss.), supone un intento de tipificación de las competencias lingüísticas o repertorios de habla individuales al nivel colectivo de los miembros de las distintas comunidades idiomáticas de que está compuesto un grupo étnico. Según este principio, se diferencian aquellas comunidades de habla cuyos miembros son monolingües de aquellas otras cuyos miembros son multilectales.

Por último, quedaría el principio de la integración como criterio básico de definición de una comunidad idiomática. Este está en la base de los cuestionamientos sobre la identidad nacional o cultural que un grupo étnico puede asignar a una determinada lengua, haciendo de ella el objeto simbólico de su identidad como nación.

Para terminar con este apartado diremos que la compleja trabazón de factores étnicos y lingüísticos que opera en las situaciones de contacto tiene su más completa expresión en las correlaciones entre lenguas y grupos étnicos. Aunque, en teoría, la lengua forma parte de los principios definidores de etnicidad, no está aún muy probado que constituya un criterio indispensable para la identificación étnica. En contra de la opinión de Fishman (1977a) - aludida anteriormente - de que la lengua es un rasgo inherente de etnicidad, parece más adecuado el partir de la base de que más bien constituye una parte del inventario cultural que configura el patrimonio de un grupo étnico (cfr. Allardt 1979: 30; Haarmann 1982: 28). De esta forma, es posible hallar grupos étnicos cuyos miembros, aunque hayan perdido la lengua étnica, experimenten sentimientos de identidad étnica.

3.3.- LA SOCIOLINGÜÍSTICA ESTRICTA.

Las investigaciones sociolingüísticas realizadas hasta hoy nos permiten distinguir tres enfoques generales:

- a) los estudios del lenguaje desde una perspectiva antropológica o etnografía de la comunicación,
- b) los estudios de la variación lingüística en la interacción verbal de los grupos sociales de las comunidades de habla, y
- c) los estudios de las funciones sociales, con sus interrelaciones y variaciones, en comunidades multilingües y multiculturales o sociología del lenguaje.

Con anterioridad hemos referido lo concerniente a la primera de ellas, la etnografía de la comunicación, por lo que nos centramos, a partir de ahora, en los otros dos enfoques. Ninguna escuela lingüística ha negado jamás la existencia de la variación lingüística. Sin embargo, las numerosas diferencias que se observan en el corpus teórico producido por esta ciencia con respecto al papel desempeñado por la variación en el diseño de modelos, obedece sin duda al grado de importancia que se le confiera en la conformación de las gramáticas.

Según H.L.Morales (1989: 36 ss.) el nivel abstracto de la sociolingüística estudia todos los factores lingüísticos y sociales que condicionan la competencia sociolingüística de la comunidad de habla. Tal competencia está lejos de ser homogénea, debido principalmente al peso de cada una de las variables sociales. Podemos decir, pues, que esta segunda dirección sociolingüística afirma que son las estructuras sociales las que condicionan la lengua, y particularmente la evolución de ésta.

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, la sociolingüística, llevada principalmente desde el campo de la gramática generativa, encuentra su principal objeto en el estudio de la variación lingüística, tras la interrupción que supuso durante mucho

tiempo la distinción saussureana entre *langue*, como fenómeno social e independiente del individuo, y la *parole*, como uso que cada uno hace del sistema, que implicaba una cierta superioridad equívoca de la primera sobre la segunda, es decir, del "hecho social" sobre el individual, y tras las primeras concepciones chomskyanas de la lengua como competencia, basándose en el postulado de heterogeneidad ordenada de la lengua. Muchos y de diferente alcance son los intentos por estudiar científicamente la variación lingüística, por ejemplo, Labov (1969), Bickerton (1971, 1973), Sankoff y Sankoff (1973), Cedergren y Sankoff (1974), Rousseau y Sankoff (1978), etc.. Sin embargo son los estudios pioneros de Labov (1969) los que han contribuido a sustituir la idea existente de una variación libre y fortuita en el habla por la de una variación sistemática que pone en correlación la frecuencia de ejecución de determinada regla con factores condicionantes de carácter social.

En esta línea, Labov ha llegado a situar la sociolingüística en el seno de una teoría general del lenguaje, y a reelaborar el concepto de competencia como sistema de reglas heterogéneo, en el que cada hablante posee un conocimiento activo o pasivo de varios subcódigos, niveles de lengua determinados social o situacionalmente.

Las reglas variables son, según Labov (1972: 310), reglas de producción, pero ello no significa que tengan que relegarse exclusivamente al nivel concreto de la actuación ya que todo hablante es capaz de aceptar, conservar, interpretar y producir reglas variables con restricciones lingüísticas aunque generalmente de un modo inconsciente. Por lo tanto, dichas reglas traspasarían las estructuras de superficie para situarse en el nivel de la competencia o del conocimiento que cada miembro de la comunidad de habla tiene de las reglas gramaticales, por una parte, y de las normas sociales de su comunidad, por otra, configurando ambas una gramática social compartida por todos los hablantes. Con ello queda afianzada la idea de que la variación es un elemento integral de la competencia y no mero problema de inventario externo relacionado con lo social, lo dialectal, lo situacional y lo temporal.

Esta postura teórica ha elaborado un nuevo concepto de competencia, más abarcador que el ortodoxo, integrado no sólo por elementos gramaticales sino también

por factores sociales. La actuación sería un reflejo estadístico de esta competencia y la formalización de esta nueva gramática tendría por base la regla variable.

Según H.L.Morales (1983) la gramática de la variación trabaja con tres tipos de reglas: **las categóricas**, que siempre se cumplen, y que, por lo tanto, no ofrecen mayor interés para la sociolingüística, **las semicategóricas**, que se cumplen en la mayoría de las ocasiones, y **las reglas variables**; el cumplimiento de estas últimas varía con la presencia de ciertos rasgos lingüísticos o extralingüísticos. Por lo tanto, la probabilidad de que la regla sea ejecutada está en relación directa con los valores del coeficiente de cada uno de los rasgos relevantes en el contexto de la regla, tanto lingüísticos como sociales.

Los rasgos lingüísticos explican detalladamente el mecanismo interno de la regla; los rasgos sociales nos hablan del influjo de esos factores extralingüísticos en el cumplimiento o en el bloqueo de la misma. Todos ellos llevan un peso específico en el comportamiento de la regla, indicado éste por un índice probabilístico de aplicación. Estos índices se obtienen gracias a un modelo logístico multiplicativo que trabaja sobre los datos de frecuencia arrojados por el análisis de la actuación sociolingüística.

Por otro lado, los rasgos sociales pertinentes a las reglas y sus valores probabilísticos ofrecen varios patrones resultantes en el estudio de las comunidades lingüísticas. En el de **estratificación regular**, las variables tienen diferente valor en cada grupo, según un esquema creciente/decreciente, pero arrojando siempre las mayores diferencias entre los estratos más altos y más bajos del espectro social. El patrón de **hipercorrección** se da cuando el estrato inmediatamente inferior al más alto rompe la distribución lineal ofreciendo mayor cantidad de variables estandarizadas que nadie. El patrón **curvilíneo** ocurre al romper los estratos medios la estratificación regular, ofreciendo los mayores números, o los menores, para una variable determinada. Labov (1966) y Cedergren (1970) han confirmado que este patrón guarda una relación estrecha con las primeras etapas de la producción de un cambio lingüístico.

A la competencia sociolingüística le sigue, por tanto una actuación. No cabe duda de que la base de las investigaciones sociolingüísticas es el individuo y que éste no es un "autómata social", es decir, puede no ser reflejo fiel de su comunidad. Según H.L.Morales (1989: 37) nos dice que cada hablante es único (y a veces diferente); en este sentido puede decirse con Hudson (1981: 23) que "no hay dos hablantes que hablen la misma lengua". Sin embargo, las investigaciones sociolingüísticas han demostrado que existe mucha identidad lingüística entre individuos que integran una misma comunidad de habla. No obstante, hay algunos factores que impulsan a los sujetos a realizar ciertas reglas variables, aparentemente de espaldas a lo indicado por los factores sociales. Creemos, con H.L.Morales, que en este juego de elecciones de reglas subyace un entramado de actitudes, que también forma parte esencial de la competencia sociolingüística colectiva.

La competencia sociolingüística está integrada por un conjunto ordenado de reglas donde, además de los determinantes lingüísticos que rigen, están los factores sociales que detienen, impulsan o cambian su cumplimiento. No cabe duda de que el hablante suele saber cuándo ha de realizar una u otra; la decisión está motivada por su conciencia lingüística y por el contexto comunicativo. Sankoff (1978), frente a posturas divergentes sobre el nuevo modelo de competencia integrado por factores lingüísticos y sociales ha resumido éstas y otras actitudes contrarias a las sugerencias de que los conceptos probabilísticos merezcan alguna consideración en el estudio de la lengua. La "reacción hostil" de que habla, obedece a la convicción de que ni la casualidad ni la indeterminación desempeñan ningún papel significativo en la estructura de la lengua, especialmente en lo que respecta a la competencia.

Labov (1972: 53 ss.) señala las características que debe reunir una variable lingüística:

- 1.- que sea frecuente en una conversación natural, no dirigida,
- 2.- que forme parte de la estructura, y
- 3.- que su distribución sea altamente estratificada.

El concepto de variable lingüística define, también, un conjunto de equivalencia de realizaciones o variantes, es decir, expresiones patentes de un mismo elemento subyacente abstracto. Dicho elemento parece corresponder, según los estudios cuantitativos realizados, a la forma estándar. Las variantes lingüísticas se encuentran en covariación con elementos propios de la estructura social de la comunidad de habla (Cedergren 1983).

Esta covariación de elementos lingüísticos discretos y variables extralingüísticas permite redefinir la variable lingüística en términos de "variable sociolingüística" como unidad mínima no discreta que representa la variabilidad pronosticable dentro del diasistema, como hemos dicho antes. De acuerdo con la evaluación social que se les atribuye y por la distribución que presentan en el habla, los rasgos lingüísticos pueden reflejar o no un cambio lingüístico en curso o ser portadores de un estigma social, como también hemos expresado con anterioridad.

Para Labov (1972: 366), la variable sociolingüística es también la opción de decir "la misma cosa" de diferentes maneras, lo que supone que las variantes son idénticas en cuanto a su valor referencial pero opuestas en cuanto a su significación social o estilística. Está claro que esta es una de las líneas importantes de investigación, aunque nosotros sólo hayamos utilizado algunos de sus elementos. Los primeros trabajos variacionistas fueron todos hechos en el campo de la fonología. Como dice H.L.Morales (1989: 91 ss.), no es posible negar las ventajas que trae para el análisis manejar variables discretas, fácilmente segmentables y muy repetidas en el discurso. Después siguieron las sintácticas, las léxicas, etc..

Por primitiva u homogénea que sea una comunidad siempre se encuentran en ella algunos patrones de variación lingüística. A medida que las sociedades se hacen más complejas, los individuos que las integran tienen la oportunidad de desempeñar en ellas una mayor cantidad de papeles diferentes, y ello puede dar pie a que se diversifique la variación lectal.

En los Estados Unidos se han realizado numerosos trabajos para estudiar las relaciones entre los factores de orden lingüísticos y los extralingüísticos o sociales. Desde muy antiguo y en comunidades de muy variado tipo las diferencias generacionales y su repercusión en la variación lingüística han sido bastante evidentes. Siguiendo las palabras de H.L. Morales (1989: 112-113), en las pequeñas y tribales comunidades se aprecian distinciones de importancia entre el habla de niños y de adolescentes "no iniciados" y la de adultos; en sociedades modernas y cosmopolitas, aunque debido a otras motivaciones, como pueden ser: cohesión grupal, afán de diferenciación, hiatos generacionales, muestras de rebeldía, modas, clanes, etc, también se producen. Es raro el caso en que las diferencias de edad no marquen algunas distinciones de peso en los sociolectos de una sintopía.

Es curioso, como refiere Trudgill, (1983), en una lengua del nordeste asiático, el yukaghir, los niños usan las variantes femeninas; los adultos, las variantes propias de los hombres, y los viejos, las propias de ambos sexos, por lo que un hablante del sexo masculino llega a usar tres variantes a lo largo de su vida, y las mujeres dos.

Algunos casos, como comenta Gardner (1966), llegan a ser muy drásticos, cuando cita a los paliyanos del sur de la India, que al cumplir los 40 años se mantienen en silencio casi todo el tiempo.

Bastantes son los estudios que refuerzan la importancia de esta variable: W. Labov (1972a), en la ciudad de New York, Heffrich (1979), en cuanto al componente fonológico. En general, siguiendo a H.L. Morales (1989: 114 ss.) se trata de una estratificación generacional que indica la marcha de la variación; las generaciones jóvenes suelen ser más innovadoras en contraste con el conservadurismo lingüístico de las mayores, aunque también es posible que los jóvenes sean más sensibles a las formas prestigiadas por su comunidad, quizás porque aquí suelen ser más altos los índices de escolaridad. Sin embargo, es verdad que hay algunos casos que rompen con el patrón generacional. Silva Corvalán (1987: 779) explica la erradicación de algunos estigmas, en determinados sujetos, a partir mecanismos de autocorrección generado por su conciencia sociolingüística, ya que les favorecerá en su vida laboral y social en general.

Siguiendo el estudio de H.L. Morales (1989: 117), en lo que se refiere al léxico y a la fraseología, la edad es la variable en la que las diferencias son realmente más significativas. Los patrones que se dan son los siguientes:

- 1.- Estratificación clara de elementos léxicos en cierta competencia.
Las generaciones mayores prefieren el término más antiguo.
- 2.- Mayor conservadurismo en el empleo de palabras tabuizadas en las generaciones mayores.
- 3.- Baja entropía en la generación joven, es decir, uso abusivo de términos indefinidos, pobres en información.
- 4.- Metaforizaciones festivas en abundancia en las generaciones jóvenes.
- 5.- Creación de nuevos términos, bien por apócope, bien por adición de aspectos, y
- 6.- Adopción de terminología marginada.

Tampoco debemos olvidar la cantidad de marcadores de edad especialmente para señalar que se está hablando a un niño, cuya limitación verbal se reconoce. Es muy patente, sobre todo cuando nos dedicamos a la enseñanza, la gran cantidad de factores que debemos tener en cuenta si queremos establecer una interacción comunicativa lo más efectiva posible, de entre ellos, el factor o índice biolectal, como le llama K. Rotaetxe, es el de la edad.

La atención que toda cultura presta al niño se refleja en las lenguas a través de expresiones específicas:

- Sustituciones de unidades léxicas por aproximaciones onomatopéyicas de fácil articulación para el niño.
- Supresión de sílabas que el niño no podría articular.
- Reducción lexemática.
- Evitar formas de pronombres que el niño tarda en entender.
- Utilizar interpelaciones de tipo afectivo...

Dos de los factores sociales básicos que covarían con los lingüísticos serían, pues, la edad y el sexo. Una vez visto el factor edad, nos podemos centrar en las distintas perspectivas existentes sobre el factor sexo.

El sexo es uno de los factores sociales que entra de lleno en el dominio de la lexicología, por ejemplo, los tabúes sexuales de las mujeres en las sociedades occidentales. En el dominio morfológico, los trabajos de Sapir que ha estudiado el caso de los Yanas (California del Norte) entre los que los morfemas tienen dos formas: una "macho", y otra "hembra" utilizada cuando uno de los interlocutores es una mujer, y los estudios de Fischer que ha constatado una realización diferente de la desinencia "-ing" del participio del presente entre los niños ingleses de los dos sexos.

En bastantes otras lenguas, existen hechos morfológicos de diferenciación del sexo. Hagège (1985) da cuenta de las lenguas semíticas que distinguen para "tu" y a veces para "yo" un masculino y un femenino en el pronombre independiente o en el infijo verbal.

En japonés, distintas partículas modales del enunciado varían en función del sexo del emisor y del receptor. En la lengua koasati, hablada en Louisiana, la diferencia entre las formas verbales usadas por las mujeres y por los hombres está en que éstos añaden una -s a las formas de las primeras. Hudson (1981) cita un marcador de sexo en la isla Caribe de América Central cuando dice que los hombres y las mujeres difieren en diversos aspectos de la lengua común, como el género de los nombres abstractos que son masculinos para las mujeres y femeninos para los hombres.

Hagège cita la diferenciación del sexo formalizada en el nivel fonético, cuando se refiere al caso de la diptongación de las vocales largas o acentuadas entre mujeres rusófonas o arabófonas. Se sabe también que los hombres y las mujeres poseen inventarios de sonidos distintos en las lenguas cuyos hablantes tienen una división de trabajo por sexos.

K. Rotaetxe (1988) hace un estudio sobre el euskera, indicando previamente que son muchas las lenguas del mundo en las que se marca formalmente la bipartición de la especie. Con muchos ejemplos, nos muestra claramente los marcadores de sexo, llegando a la conclusión de que el euskera distingue condiciones sociales de los hablantes no sólo mediante índices, sino mediante dos tipos de conjugación.

Las razones de tal diferenciación no son del todo claras. Otto Jespersen (1922) creía ver en el tabú lingüístico el origen de los contrastes léxicos entre ambas hablas, masculina y femenina; si ciertas palabras resultaban prohibidas para la mujer, entonces se desarrollaba un vocabulario distinto o se creaban estructuras perifrásticas para nombrar directamente el objeto o la actividad designada.

Humberto L. Morales (1989: 119 ss.) opina que parecería excesivo pensar que todas las diferencias lectales entre los sexos, sobre todo las halladas en comunidades urbanas modernas, sean debidas al tabú. Peter Trudgill (1983: 81 ss.) piensa que en algunos casos las diferencias están determinadas por la forma en que la cultura entiende las relaciones familiares, apuntando la posibilidad de que, en vez de al tabú, la diferencia obedezca a que las formas femeninas sean más antiguas, sin embargo, esto significaría que el habla de las mujeres estaría marcada por un signo de conservadurismo, en contraste con la de los hombres, que sería más innovadora.

Siguiendo con H.L. Morales, la mayoría de las investigaciones apuntan al factor prestigio, importantísimo en nuestra sociedad actual, sin embargo, creo que acierta plenamente al afirmar que las diferencias lectales entre hombres y mujeres surgen de un conjunto definido de actitudes, y añade, que son diferentes socialmente porque, aunque estemos lejos (al menos en las comunidades occidentales) de movernos dentro de límites fijos e inflexibles, son diferentes los patrones educativos y distintos los papeles asignados a ambos sexos.

Acaba diciendo que es evidente que mientras otros factores sociales (que covarían con los lingüísticos) producen diferencias lectales debidas al menos en parte, a la "distancia" social, las variaciones unidas al sexo se deben más a la "diferencia"

social que existe entre hombres y mujeres. Si esta interpretación es correcta explicaría tanto los casos de conservadurismo como los de adhesión a formas prestigiadas, pues las mujeres actuarían de manera menos innovadora, más conservadoramente que los hombres, porque en esas ocasiones el conservadurismo lingüístico sería señal de feminidad.

Robin Lakoff (1977) categoriza los elementos que tifican el estilo comunicativo de las mujeres norteamericanas bajo tres apartados:

- 1.- **Vocabulario especializado**, muy rico en los campos de la moda, cocina y decoración, uso de intensificadores imprecisos, frecuentes expresiones emotivas de amor y de pesar, pero supresión de las de enojo y hostilidad, uso de formas corteses y eufemísticas.
- 2.- **Rasgos fonológicos**: pronunciación más correcta y tradicional.
- 3.- **Características sintáctico-pragmáticas**: preguntas con funciones declarativas, rodeos o acatamientos mediante el uso de modales verbales y manejo de unidades léxicas que indican inseguridad.

Smith (1985: 149 ss.), a pesar de sus objeciones, reconoce que este trabajo es un fructífero punto de partida para el descubrimiento de índices estilísticos de feminidad y masculinidad. Tras analizar los datos procedentes de algunas investigaciones, puntualiza críticamente lo siguiente:

- 1.- La diferencias de las variedades femeninas y masculinas son pocas y sutiles (habla de comunidades técnicamente desarrolladas) y no siempre aparecen donde se esperan.
- 2.- Casi todos los ejemplos presentados son casos de preferencias, de tendencias y no de rasgos exclusivos.
- 3.- Las diferencias entre el habla de mujeres y hombres no son necesariamente marcadores primarios de sexo.
- 4.- Algunos fenómenos pueden ser usados por muchos hablantes de un sexo particular, pero no por todos.

5.- Cualquiera que sea el caso, la variación dependerá de las características del receptor, concretamente de su sexo.

Ante esto, H.L.Morales dice que la sociolingüística nunca ha pretendido que las diferencias encontradas en el habla de hombres y mujeres sean indicadores primarios de sexo. Después conviene recordar que hay casos en que las distinciones no son tan pocas ni tan sutiles, y el hecho de que no aparezcan en algunos estudios quiere decir que no funcionan siempre de manera absoluta y automática, como tampoco las otras variables sociales; la rentabilidad de las variables no es ni puede ser una constante, por lo que resulta muy arriesgado afirmar que todos los autores de monografías recientes encuentren el factor sexo poco significativo. Y por último, las características del receptor son muy importantes, pero no sólo para los hablantes femeninos sino para todos. La postura de Smith viene a unirse a la de otros estudiosos que se encuentran enfrascados en una lucha para vencer los estereotipos sociales y eliminar la discriminación sexual que creen ver en las lenguas, sólo que en esta gestión se intenta minimizar o incluso negar las distinciones existentes entre lectos femeninos y masculinos.

Como conclusión general sobre el problema de la variación diremos que es el estudio de la variación lingüística la que ha motivado la creación de modelos probabilísticos y la que ha ofrecido justificación remuneradora para tales tareas; con ellos, la estructura algebraica, originalmente categórica, discreta y abstracta, con la que se trata de explicar la estructura lingüística subyacente, se convierte en flexible, variable y útil como modelo para explicar la conducta lingüística real. Aunque los modelos probabilísticos exceden con mucho los objetivos y los límites de la sociolingüística es precisamente esta disciplina la que ha resultado más favorecida, al poder llevarse a feliz término la corroboración de la propuesta de Wienreich, Labov y Herzog; ya estamos en el camino de superar el estudio de los hablantes ideales que se muevan en comunidades lingüísticamente homogéneas y llevar a cabo el análisis de hablantes y comunidades de habla reales.

3.4.- LA SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE.

Como punto de partida diremos que la sociología del lenguaje es, quizá, el campo interdisciplinar que mejor y más delimitado ofrece su dominio. Estudia las acciones y reacciones de la sociedad global y del lenguaje; pero también se ocupa de las acciones que ejercen los agrupamientos sociales sobre el lenguaje, y de las acciones y reacciones que las lenguas tienen sobre esos agrupamientos. Aunque hayamos planteado el problema de una manera muy simple, sin embargo, creo que antes nos debemos centrar en las discusiones y distintas posturas que existen respecto a la terminología de sí: sociolingüística o sociología del lenguaje.

Hasta que se llegaron a realizar estudios más profundos sobre el tema (Rona, Bright, Fishman, Mathiot) han sido dos las tendencias y mucha la confusión conceptual. Una de las tendencias más extendidas era la centrada en describir aspectos lingüísticos de las sociedades. La otra, la que se detenía a examinar los fenómenos lingüísticos en relación a ciertas variables sociales con el fin de llegar a establecer estratificaciones lingüísticas y de estudiar los cambios que allí se producían. Las diferencias procedían del objeto de estudio que se seleccionase: la lengua o la sociedad.

Sin embargo, no es un problema simple, ya que las posturas oscilan de las más extremas, en las que hacen una clara distinción y las consideran disciplinas totalmente diferenciadas, las que las integran en un todo único, pasando por las intermedias, hasta llegar a los que defienden la interdisciplinariedad.

La sociología del lenguaje, término, creemos, preferido por Fishman (1979) al de sociolingüística, se define como "la interacción de estos dos aspectos de la conducta humana: el uso del lenguaje y la organización social de la conducta lingüística". Esto parece un corolario de la concepción neobloomfieldiana del lenguaje. Es decir, si la lengua es una manifestación de la conducta humana, la lingüística es el estudio de este comportamiento, y no es, por sí mismo, un estudio de la organización social o de las estructuras sociales, ya que caería, en el último caso, bajo la consideración de otra disciplina. Es más, esta concepción se puede también comparar con la saussureana, en

tanto la lengua comporta una vertiente u organización social sería objeto de la lingüística. En este sentido, la sociología del lenguaje de Fishman sería muy semejante a la "lingüística externa" de Saussure, y su principal cometido consistiría en el estudio de la variación, interacción, interferencia, coexistencia, etc., entre los diversos códigos o registros. Evidentemente, Fishman habla de sociología descriptiva del lenguaje, pero su atención se centra principalmente sobre las situaciones bilingües y diglósicas en la medida en que no parece existir una sociología de un lenguaje homogéneo ni siquiera dentro de una sociedad unilingüe, si la hubiera. Por consiguiente, su estudio del bilingüismo es externo, es decir social, y en este sentido opuesto al clásico estudio del bilingüismo individual de U. Weinreich.

Trudgill (1978) señala que cierto tipo de estudios sociolingüísticos son casi enteramente sociológicos en sus objetivos; algunos parecen caer incluso fuera de la sociología del lenguaje. Otros, sin embargo, combinan elementos de ambas ciencias: estudios de la etnografía de la comunicación, de bilingüismo, alternancia de códigos, diglosia...Trudgill, a pesar de que cree que son auténticamente sociolingüísticos, prefiere reservar este término para otros casos (los estudios de intención lingüística) y hablar aquí de lingüística antropológica, de psicología social del lenguaje, etc. y reservar el término de sociolingüística sólo a los estudios de base empírica que analizan las lenguas en su contexto social. Es una forma de hacer lingüística, en la que sobresalen el examen de la variación y del cambio lingüístico, según el pensamiento de H. López Morales (1989: 26)

Hudson (1981) da una definición para cada una :

La sociolingüística es " el estudio del lenguaje en relación con la sociedad", mientras que la sociología del lenguaje es " el estudio de la sociedad en relación con el lenguaje". Seguimos viendo que es el objeto de estudio el que marcará el que se denomine de una u otra manera, es decir, que la diferencia entre ellas será, como dice Hudson, de énfasis, según que el investigador esté más interesado por el lenguaje o por la sociedad, y también su mayor experiencia en el análisis de las estructuras lingüísticas o en el análisis de los hechos sociales.

La opinión de Wardhaugh (1986: 12-13) sobre estas definiciones indica que la sociolingüística estudia la sociedad para lograr conocer lo mejor posible lo que es el lenguaje, y viceversa, es decir, la investigación de las relaciones entre lengua y sociedad tendrán para la sociolingüística el objetivo de llegar a comprender mejor la estructura de las lenguas y su funcionamiento comunicativo; la sociología del lenguaje perseguirá un mejor entendimiento de la estructura social a través del estudio del lenguaje.

Autores como, Marcellesi y Gardin, (1974) proponen la denominación de "lingüística social" justificándolo por la ambigüedad en que habían caído ambos términos, sobre todo a la hora de definir sus respectivos objetos de estudio.

El objeto de estudio de la sociolingüística es lo lingüístico o, si se prefiere, la "lengua" en relación con la sociedad por lo que es evidente que la sociolingüística es parte del estudio del lenguaje, según la opinión de Hudson, (1981). Pero, recíprocamente, los hechos de lengua pueden aclarar hechos sociales y, por consiguiente, cuando se toma como objeto de estudio la sociedad en relación con la lengua, la opción que se hace es la de sociología del lenguaje.

Silva-Corvalán (1989) sigue reforzando la diferencia en la importancia relativa que se le asigne al hecho social y al hecho lingüístico, definiéndolas:

Sociolingüística estudia los fenómenos lingüísticos propiamente tales (fonológicos, sintácticos, etc..) en su contexto social y hace aportes a la teoría lingüística.

Sociología del lenguaje estudia los fenómenos sociales que tienen relación con el uso de una lengua.

Lo que nos puede quedar claro es que existe una extensa área de superposición de ambas disciplinas, teniendo numerosos puntos en contacto, lo que



Universitat d'Alacant

Universidad de Alicante

se hace aparente en estudios que incorporan intereses lingüísticos y sociológicos. (Labov, Trudgill, L. Morales, Sankoff, Gumperz, Romaine, etc.)

Parece inútil separarlas más claramente de lo que están actualmente, puesto que, puede considerarse que en numerosas ocasiones el objeto de la sociología del lenguaje y el de la sociolingüística tienden a confluír, por ejemplo, el intercambio de códigos en situaciones de bilingüismo y multilingüismo es un fenómeno que se ha estudiado frecuentemente con este doble énfasis lingüístico y sociológico. Los estudios de sociología lingüística que investigan las relaciones entre la sociedad y el uso de las lenguas se han denominado también estudios de **macrosociolingüística** (Fishman), opuesto al de **microsociolingüística**, que se refiere al tipo de estudios que analizan la lengua misma en relación a las situaciones sociales en que se se usa.

Como conclusión, aunque ya lo hemos dicho, la sociología del lenguaje ha recibido consideraciones diversificadas con relación a la sociolingüística (estricta). A pesar de su proximidad a la sociología, se configura como una ciencia social interdisciplinaria interesada en la organización social del comportamiento lingüístico en una perspectiva comunitaria o intercomunitaria, es decir, es el estudio de las características de las variedades de lengua, las de sus funciones y las de sus hablantes en la medida en que estas tres se interrelacionan, cambian y modifican mutua y constantemente en y entre las comunidades idiomáticas. (vid. Agheyisi y Fishman, 1970; Fishman, Cooper y Ma, 1971; Fishman, 1972).

3.4.1.- BILINGÜISMO: ALGUNOS ASPECTOS DEL PROBLEMA.

Este apartado se ocupa de un tema tradicionalmente debatido en la investigación lingüística y en la actualidad enfocado desde modernas perspectivas interdisciplinares (psicológicas, sociológicas y lingüísticas): el tema de los contactos de lenguas. En la investigación lingüística, este tema ha estado particularmente asociado al estudio de los préstamos léxicos, cuya procedencia en una determinada lengua se explicaba apelando a factores "externos", de tipo histórico (políticos, militares, económicos, culturales, etc...). Las consecuencias lingüísticas de los contactos entre pueblos con distintas lenguas han sido objeto de estudio en las investigaciones sobre substratos, superestratos o adstratos, términos utilizados para la designación de diversas modalidades históricas de contactos interétnicos e interlingüísticos. Después de la publicación en 1953 del libro de Weinreich, "Languages in contact", el tema de investigación de contactos de lenguas se ha revitalizado y, al mismo tiempo, han ensanchado sus horizontes al incorporar los métodos y resultados de las investigaciones sociológicas y psicológicas efectuadas en el campo del bilingüismo. En la década de los sesenta, la investigación interdisciplinar de los contactos interlingüísticos ha quedado encuadrada dentro de la sociología del lenguaje.

Intentamos el análisis de los contactos interlingüísticos en cuanto implican la existencia de contactos étnicos. No se tratan, por tanto, situaciones en que la influencia de una lengua se ejerce indirectamente sobre otra sin que medie ningún tipo de contacto directo entre miembros de dos comunidades idiomáticas diferentes.

El término "grupo étnico" se utiliza como designación general de una colectividad humana caracterizada por compartir sus componentes una serie de rasgos culturales comunes, entre los que se encuentra la lengua, y por mantener un sentimiento de identificación con el grupo como base de la propia identidad personal. Desde un punto de vista jurídico-político, un grupo étnico constituye una "nacionalidad". Por lo tanto, al hablar de nacionalidades se hace implícitamente referencia a la organización estatal de la que éstas forman parte. Un Estado puede constar de una o varias

nacionalidades. Si sólo una es predominante, se habla de Estado nacional, y dicha nacionalidad constituye genéricamente una nación, con la cual se identifica el propio Estado. La lengua de la nacionalidad predominante se convierte así en la lengua nacional. Si existen otras nacionalidades dentro de un Estado nacional, se habla entonces de "minorías nacionales"; en caso de que la existencia de minorías nacionales implique la existencia de lenguas diversas, se puede hablar de "minorías lingüísticas". Cuando en un Estado nacional se reconocen los derechos políticos de las distintas minorías nacionales de que consta, se tiene entonces un "Estado de nacionalidades". Si las minorías nacionales de un Estado igualan o superan en el contingente demográfico de sus componentes el número de miembros de la nacionalidad predominante, el Estado de nacionalidades se denomina "Estado multinacional". Tanto en el caso de los Estados de nacionalidades como en el de los Estados multinacionales, la coexistencia a nivel estatal de varias lenguas, cuyo uso es oficialmente reconocido, permite hablar de Estados bilingües o multilingües.

De lo que acabamos de exponer se desprende que la noción de grupo étnico sirve como término genérico para hacer referencia a los conceptos de nacionalidad o de nación. Al mismo tiempo, dicha noción se utiliza para englobar los términos de "etnia" o de "grupo tribal", en el caso de grupos humanos cuyos modos de vida se desarrollan al margen del de un Estado. Para algunos autores, especialmente franceses, la denominación de "etnia" se equipara a la de grupo étnico en un sentido análogo a la definición tradicional de "pueblo" o "nación". En el presente trabajo, la denominación de grupo étnico abarca también las de inmigrantes, las cuales, aunque no forman una nacionalidad en estricto sentido jurídico-político dentro del país de acogida, sí presentan los rasgos de diferenciación cultural y lingüística propios de una minoría nacional. Por último, un grupo étnico se identifica claramente con una comunidad idiomática, por cuanto la lengua constituye uno de los principales rasgos de identidad étnica. Por esta razón, algunos autores engloban ambas nociones bajo la denominación común de "grupos etnolingüísticos" o "comunidades etnolingüísticas". Sin embargo, los componentes de un grupo étnico pueden haber perdido total o parcialmente (como lengua materna o como lengua segunda) la lengua caracterizadora de su identidad étnica y haber adquirido por un proceso de aculturación y de asimilación lingüística la lengua

de la nacionalidad predominante. Por ello, una comunidad idiomática no tiene por qué coincidir enteramente con un grupo étnico. Un grupo étnico puede contar entre sus componentes con miembros de diferentes comunidades idiomáticas y, viceversa, una comunidad idiomática puede estar configurada por miembros de diferentes grupos étnicos.

Como introducción general creemos que es suficiente ya que intenta aclarar algunos de los temas a tratar en este apartado. Sin embargo, empezaremos por el bilingüismo.

Comprobamos en nuestro país un considerable número de trabajos sobre la adquisición del español como lengua materna, ya que es uno de los principales idiomas del mundo. A pesar del gran vacío que hubo, no debe extrañarnos, pues, que los estudios sobre casos bilingües, en los cuáles el español es uno de ellos, empiece a ser abundante (valenciano, euskera, catalán, gallego, etc). Creemos que es uno de los temas que más están preocupando, actualmente, a la gran mayoría de los lingüistas del mundo, basándose en la premisa de que, en palabras de R. Jakobson (1968) "...quien se preocupa por la estructura ya desarrollada del idioma, su adquisición...no puede dejar de proveer muchas nociones instructivas". La observación del niño en proceso de desarrollo contiene la clave para una comprensión de todo lo que somos, o seremos.

El lenguaje, como ya hemos dicho anteriormente, tiene sus raíces en el contexto social y en todo momento refleja el estado del interlocutor así como sus relaciones. Estas bases sociales se reflejan también en el idioma casi desde que el niño comienza a hablar. Sin embargo, muy pocos estudios se han preocupado del aspecto sociolingüístico en el desarrollo del lenguaje infantil, clave para profundizar en el tema, desde otras perspectivas. Lo que importa en estos momentos es, por tanto, centrar el problema de forma general.

Lo dicho, con anterioridad, respecto a la bibliografía española sobre el tema, no implica la numerosísima y abundante existente ante un fenómeno que, desde antiguo, ha interesado en otros países y, probablemente seguirá haciéndolo.

A diferencia de las investigaciones lingüísticas tradicionales en torno al tema de los contactos, centradas en el análisis de los resultados lingüísticos del contacto, principalmente, los préstamos léxicos, la investigación sociolingüística se ocupa del estudio del contacto de lenguas en relación con los hablantes. En este sentido, uno de los objetos de estudio propios de la sociolingüística lo constituye el bilingüismo. A este respecto, dicha disciplina comparte con la psicolingüística el interés por su estudio (cfr. Fishman, 1968). Sin embargo, mientras esta última se centra en el bilingüismo individual, la sociolingüística ha establecido su objeto de investigación en el bilingüismo colectivo. La diferenciación entre ambos tipos de bilingüismo ha sido considerada por diversos autores: Weinreich, Mackey, Clyne, Grosjean, etc., aunque quizás la distinción más difundida -y, al mismo tiempo, controvertida- sea la propuesta por Fishman (1968, 1971: 286-299) entre bilingüismo a nivel individual y diglosia a nivel social.

Durante muchos años el estudio de los problemas de bilingüismo ha permanecido adscrito a las investigaciones de psicólogos y de neurólogos. En el campo de la psicología, diferentes escuelas abordaron el tema desde la óptica particular de cada una de ellas. Una obra ya clásica sobre el bilingüismo, como el libro de Izhac Epstein, "La pensée et la polyglossie" (1915), partía de la base de la psicología asociacionista para demostrar cómo la adquisición de una segunda lengua suponía una traba para la libre asociación entre ideas y palabras que caracterizaba, según Epstein, los procesos cognitivos del pensamiento humano. Este psicólogo opinaba que en el caso de los individuos multilingües se producía interferencia entre las diversas asociaciones de las palabras de la lengua materna con las palabras de las lenguas adquiridas con posterioridad, lo cual repercutía negativamente en el momento de la asimilación por parte de estos individuos de nuevos contenidos mentales. Para evitar la interferencia, Epstein defendía las ventajas del denominado "método directo" de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método consistía básicamente en intentar, en la medida de lo

posible, prescindir de la traducción al idioma materno en la enseñanza de una segunda lengua. Posteriormente, otros autores, como William Stern, un estudioso del lenguaje infantil, señalaron, contrariamente a lo que había postulado Epstein, que el bilingüismo proporcionaba grandes ventajas en el dominio de la educación, al proporcionar al niño bilingüe una mayor agilidad en la comprensión de matices significativos de muchos conceptos que de otra forma se le escaparían. Otro enfoque importante aplicado al estudio de los problemas de bilingüismo fue el de la teoría psicológica de la "Gestalt", según la cual los bilingües ordenarían los repertorios lingüísticos de las lenguas que dominaran dentro de un todo articulado, de una gestalt. Esto sería distinto en el caso de los individuos monolingües, lo cual explicaría las diferencias en las percepciones lingüísticas de las dos clases de individuos (cfr. Vildomec 1963: 13ss.).

Las investigaciones neurológicas sobre la localización de centros lingüísticos en el cerebro no comportaron un estudio detallado en el caso de los individuos bilingües. No obstante, la investigación sobre trastornos cerebrales del lenguaje, como la afasia, contribuyó a la experimentación con individuos multilingües que habían perdido sus facultades lingüísticas normales como consecuencia de un accidente. A este respecto son conocidos los estudios que llevó a cabo T. Ribot a finales del siglo pasado sobre los trastornos lingüísticos en personas cuya memoria estaba perturbada. La conocida ley que lleva su nombre y que se refiere al orden en que las formaciones de memoria van siempre destruidas, fue utilizada tempranamente en la interpretación de los casos de afasia entre multilingües. Según recoge Vildomec, Ribot formuló de esta manera su ley:

" In the process of morbid action which nearly al-ways ends in death, the most recent formations of memory are first destroyed, and the destructive work goes on, descending, so to speak, from layer to layer until it reaches the oldest acquisitions-that is to say, the most stable-, incites them to temporary activity, brings them for a time into consciousness, and then wipes them out for ever" (cit. en Vildomec 1963: 61).

En caso de afasia, la lengua primeramente recuperada sería la materna. Sin embargo, Pîtres formuló, en 1895, otra nueva ley, que en parte contradecía a la de Ribot: la primera lengua recuperada no habría de ser necesariamente la lengua materna, sino la lengua usada habitualmente antes del accidente que había conducido a la afasia.

Ambas tesis fueron objeto durante largo tiempo de controversia entre diferentes autores que se ocupaban del estudio de los resultados lingüísticos de la afasia entre multilingües. Los casos propuestos por M. Minkowsky en 1927, que se referían, sobre todo, a bilingües de suizo-alemán como lengua materna, sirvieron para la aplicación y discusión de las leyes de Pîtres y de Ribot. Las investigaciones neurológicas de las décadas de los años treinta y cuarenta se centraron con la intensidad en la detección de las localizaciones cerebrales de los centros lingüísticos, cuyo deterioro producía los diferentes tipos de afasia; así, por ejemplo, en las investigaciones de Goldstein sobre muchos de los casos de bilingües afásicos estudiados por Minkowsky se situaba el centro de la afasia cerca del lóbulo frontal del cerebro; en las investigaciones de Pötzl, se situaba el centro de la afasia cerca del lóbulo parietal; en los de Kauders cerca de la llamada "fosa de Silvio" (cfr. Vildomec 1963: 63 ss.).

No obstante, a pesar de los estudios médicos y psicológicos sobre los problemas de bilingüismo, no existe una noción comúnmente aceptada que permita definir este fenómeno del bilingüismo y, sobre todo, no existe una pauta metodológica común que permita integrar al mismo nivel el fenómeno del bilingüismo en las principales especialidades científicas que lo tratan, aunque sólo de una forma tagencial: lingüística, psicología, neurología y sociología, entre otras. Creemos que en nuestro trabajo la noción de bilingüismo es básica. Por ello, en los apartados siguientes se tratará de precisar lo que se entiende por "bilingüismo" (multilingüismo) individual y la definición y las características del "bilingüismo" (o multilingüismo) de grupos.

El interés por conocer distintas lenguas ha sido y seguirá siéndolo en nuestra época un bien cultural reconocido socialmente y un bien personal, como necesidad que no proviene de la relación intrínseca entre la persona humana y su lenguaje, sino de las imprescindibles relaciones de ésta con su entorno.

Sin embargo y siguiendo a F. Gimeno (1984) podemos decir que los fenómenos de multilingüismo, o bilingüismo, en general, son demasiado complejos y diversos para ser interpretados desde una perspectiva disciplinaria. Inicialmente, sigue, podríamos asumir que la repartición de los usos lingüísticos es social y su descripción corresponde a la sociología, la filiación diferencial de sus aplicaciones es lingüística, y el análisis de sus polos de repartición corresponde a la psicología de la comunidad de habla y del hablante. Asimismo, parte que nos parece muy interesante en el desarrollo de nuestro trabajo, otros aspectos del problema, como las cuestiones pedagógicas, políticas, jurídicas, geográficas y culturales no deberían faltar en cualquier reflexión seria.

El primer problema que se nos plantea es que el término "bilingüe" no se ha definido con toda la precisión necesaria, de tal manera que, en 1967 se dedicó todo un seminario en Canadá para la descripción y medición de dicho término. Según Van Overbeke (1972: 119 ss.), las definiciones propuestas por los diferentes autores que han abordado esta cuestión van de acuerdo con este triple criterio:

- 1) Definiciones descriptivas.
- 2) Definiciones normativas.
- 3) Definiciones metodológicas.

Las definiciones descriptivas son "celles qui réposent sur l'observation des phénomènes du bilinguisme et de leurs conséquences" (Van Overbeke 1972: 119). Por lo tanto, este tipo de definiciones subrayaría el hecho del contacto de dos lenguas como elemento desencadenante de una serie de fenómenos lingüísticos, psicológicos y sociológicos en relación con un individuo que es capaz de hablar (o de entender) dos o más lenguas y que, por ello, pertenece a dos comunidades idiomáticas diferenciadas.

Las definiciones normativas serían para Van Overbeke "celles qui réposent sur les apriorismes de la notion du bilingualism". Algunas de ellas identifican el bilingüismo con el conocimiento perfecto de dos lenguas aprendidas en la infancia; así, por ejemplo, las definiciones de Jespersen: "...many children will easely pass form one language to the other without mixing them up, especialy if they come in contact with

the two languages in different surroundings or on the lips of different people" (cit. por Van Overbeke 1972: 117).

Otras definiciones simplemente insisten en la posibilidad que se le ofrece al bilingüe de hablar y entenderse en dos o más lenguas, aunque en palabras de W. Leopold: "the ideal form of bilingualism is when both languages are spoken equally well for all purposes of life". Incluso, como afirma también Leopold, puede suceder que "bilingualism is a fact when one language is spoken much better and much more extensively than the other as long as both are regularly employed as media intercourse". Alguna otra definición, como la de L. Boileau, aplica la tesis de Saussure sobre el carácter semiológico del lenguaje: "Nous dirons qu'un individu est bilingue lorsqu'aux différents concepts (pas nécessairement tous) correspondent dans son esprit deux images acoustiques, en d'autres termes, lorsqu'il y a chez-lui conscience linguistique double, soit que les deux images lui apparaissent simultanément ou successivement".

Las definiciones metodológicas del bilingüismo, según Overbeke, son "celles qui reposent sur la conviction que les phénomènes du bilinguisme sont trop complexes et trop divers pour pouvoir être placés sur un commun dénominateur, mais que, pour des raisons méthodologiques, il est nécessaire de disposer d'une définition pratique, essentiellement limité". A este grupo corresponderían definiciones como las de Einar Haugen y Uriel Weinreich.

La definición de Haugen se refiere al momento en que un hablante comienza a emitir frases con sentido completo en una segunda lengua: "Bilingualism is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language". La definición de Weinreich es de carácter general: "The practice of alternately using of two languages will be called bilingualism and the persons involved, bilingual".

Una definición concebida también por razones metodológicas sería la propuesta por J. Mcnamara. Este autor se refiere a los bilingües como "persons who possess at

least one of the language skills even to a minimal degree in their second language" (Cit. en Cohen 1975: 8), entendiéndose por "Skills" las habilidades necesarias para el manejo de un idioma, que convencionalmente se tipifican en dos clases:

- a) habilidades activas (hablar y escribir),
- b) habilidades pasivas (entender y leer).

De toda la amplia variedad de definiciones existentes para el bilingüismo se desprende la complejidad de los factores que intervienen en este tipo de fenómenos. Según la propia definición de Van Overbeke, el bilingüismo sería:

"...l'aptitude, facultative ou indispensable, de communiquer avec les interlocuteurs de deux mondes (communautés et/ou régions) allophones, au moyen de deux idiomes présentant au taux de différence linguistique tel que la communication entre les deux en est affectée ou même exclue..." (Van Overbeke 1972: 129).

Como ya hemos indicado en la introducción general de esta investigación, la heterogeneidad lingüística constitutiva de los repertorios verbales puede consistir en variedades de una misma lengua, o de más de una lengua. Hablar de bilingüismo es referirse pues a un caso particular de plurilingüismo, aunque, de forma general, sea el término usual para designar que la situación rompe con la barrera del unilingüismo.

De entrada, sin pretender definir el bilingüismo podríamos decir ya que lo que existen son más bien situaciones bilingües no dándose dos iguales, no obstante, quizá convenga hacer algunas precisiones, además de las hechas con anterioridad.

En primer lugar, el bilingüismo podría ser considerado como la capacidad para comunicarse en dos idiomas, pero según el grado de dominio de la comunicación nos podríamos encontrar con las situaciones siguientes:

- a) Que el grado de dominio de ambas lenguas sea el que correspondiese a la lengua materna. En este caso nos encontraríamos ante un auténtico bilingüismo.
- b) Que se utilicen las dos lenguas como si ninguna de las dos fuese la materna. Es lo que se llamaría semilingüismo, término poco afortunado.
- c) Que se trate de la utilización de un idioma en un contexto cultural y del segundo en otro diferente. Estaríamos en presencia de la situación que algunos autores llaman diglosia, aunque este término no es admitido por todos ya que ello supondría hacer una diferenciación entre bilingüismo como fenómeno fundamentalmente psicológico individual que implica ausencia de conflicto entre lenguas y diglosia como fenómeno principalmente social y grupal.
- d) Según el prestigio social de las lenguas se distingue entre bilingüismo sustractivo en caso contrario (Lambert, 1980)

Las diversas situaciones bilingües obedecerán a razones histórico-políticas y socioeconómicas particulares siendo asumidas, a nivel psicolingüístico, en función de la propia historia familiar y personal.

El bilingüismo como fenómeno psicosocial está asociado a un conjunto de dimensiones lingüísticas y no lingüísticas con las que no se mantiene una relación constante de una a otra situación, debido a la variabilidad inherente a esas dimensiones. Esto hace que las situaciones bilingües sean relativamente únicas. Sin embargo, vamos a considerar las opiniones y los planteamientos de algunos otros autores y reconsiderar alguna anterior.

Mackey, empieza indicando que, el bilingüismo se define y mide esencialmente de tres maneras: por categoría, dicotomía, y escala. No obstante, pese a los muchos intentos para describirlo, Anderson y Boyer (1970) concluyen que...lo único común entre las personas que lo usan es que se refieren al conocimiento y uso de dos lenguas por la misma persona.

Otra diferencia, en el uso del término, es que algunos entienden el significado hasta incluir la destreza en el manejo de más de dos lenguas..., que más exactamente se define como multilingüismo, aspecto indicado anteriormente. Dentro de este concepto, sin embargo, el problema mayor es que los bilingües se diferencian en el conocimiento y uso de sus dos lenguas...

La definición más común ha sido, ciertamente, limitada y se reduce a la definición de Bloomfield como "control casi nativo". El escritor alemán, Maximilian Braun, exigió "el control y manejo activo de dos o más lenguas". Esa clase de bilingües son pocos, si existen, y la mayoría de los estudiosos prefieren una definición más amplia.

Aún siendo un breve resumen, podemos observar que la definición de bilingüismo varía del extremo de "igual destreza" hasta el polo opuesto, en el cual los individuos tienen, por lo menos, algún conocimiento, aunque sea pasivo, de lo por lo menos un área de una segunda lengua. El concepto de bilingüismo es muy relativo y constituye una interrogante más que un término absoluto, pues las personas pueden tener varios grados de habilidad o fluidez en dos o más lenguas, por lo que se nos plantea otro problema, consistente en poder medir la habilidad o fluidez de cada una de las lenguas usadas por la persona bilingüe. Esto, es por tanto, otro concepto relativo.

Debido, precisamente, a la falta de precisión y la dificultad que entraña su medición, la mayoría de los estudios han analizado el fenómeno de acuerdo con sus preferencias y desde múltiples perspectivas todas ellas necesarias y complementarias, dentro de un marco lingüístico, sociológico, o fisiológico.

De acuerdo con las teorías de Fishman, los lingüistas y psicolingüistas identifican principalmente dos tipos de personas bilingües:

"Un tipo de bilingüe piensa sólo en una de sus dos lenguas, generalmente en la que es su lengua nativa...basado en la organización neurológica muy estrecha, de modo que una lengua se sirva de los mismos componentes neurológicos que la otra.." Este tipo de bilingüe es el denominado compuesto.

El otro, es el denominado bilingüe coordinado y es

"... el individuo que mantiene sus dos lenguas separadas. El piensa en A cuando produce un mensaje (para él o para otros) en A, y en B cuando produce un mensaje en B".

Fishman intenta llegar aún más lejos cuando nos describe al bilingüe y dice:

" El bilingüe no solamente domina dos sistemas sino también dos seres diferentes, dos formas distintas de establecer contacto con la realidad, dos clases de sensibilidad hacia las maravillas del mundo."

Por lo que se refiere al grado de dominio, se diferencia el bilingüe "precoz" del "tardío", sin embargo y debido a la introducción en psicología de la "teoría de la mediación semántica" de C.E.Osgood y otros, se distinguen en el funcionamiento psíquico del bilingüe dos sistemas: el llamado "compuesto" y el "coordinado". Algunos psicolingüistas actuales prefieren una distinción análoga pero establecida sin considerar la historia del individuo: la que distingue el bilingüismo "independiente" (que corresponde al coordinado) y el "interdependiente" (o compuesto).

En cuanto a la utilización de las lenguas, suelen distinguirse bilingües "pasivos", capaces de comprensión de una lengua X, pero no de expresión en ella, de bilingües "activos", que operan tanto la decodificación como la codificación, llamados, a su vez, "técnicos" cuando el uso que hace de su segunda lengua se limita a necesidades profesionales.

Por las repercusiones de tipo social no debemos olvidar el bilingüismo llamado por W.E.Lambert "sustractivo", cuando un miembro de un grupo subordinado cree que sólo podría aprender la lengua de un grupo dominante a expensas de su sentimiento de lealtad hacia su propia lengua, evitando hacerlo para defenderse de tal proceso de sustracción.

En cuanto al bilingüismo "colectivo", Baetens (1986) hace una triple clasificación: "horizontal", "vertical" y "diagonal", referida al bilingüismo enfocado como fenómeno social. Sin embargo, muchos son los problemas que dejaría sin resolver, ya que el término "bilingüismo" aplicado a una colectividad, resultaría o resulta equívoco por ser insuficiente.

No obstante, dentro del bilingüismo de grupo, hemos de decir que se han trazado a su vez otras distinciones. Así, por ejemplo, entre los lingüistas soviéticos se halla muy difundida la distinción entre "bilingüismo de grupo" y "bilingüismo de masas" como opuestos al bilingüismo individual, sin embargo, una clasificación del bilingüismo en categorías mutuamente excluyentes, tal como proponen los autores soviéticos, tropieza con el inconveniente metodológico de convertir en unidades discretas lo que en principio constituye un continuum de fenómenos que se implican mutuamente. Así, el bilingüismo de grupos pequeños presupone la existencia de individuos bilingües, y viceversa, la existencia del bilingüismo individual presupone la existencia de un bilingüismo de grupo.

Lo mismo sucede en relación con el bilingüismo social -es decir, bilingüismo de masas-, que implica la existencia de bilingüismo en grupos pequeños y viceversa. En este sentido, es preferible distinguir, como hace Kloss (1969b: 61; 1976), entre un "bilingüismo personal" -relacionado con hablantes bilingües- y un "bilingüismo impersonal" -no relacionado directamente con hablantes bilingües. Dentro del bilingüismo personal estaría el individual y el de grupo, ambos en mutua implicación. El impersonal, que comprendería el oficial a nivel estatal, regional o local, no presupone necesariamente la existencia de individuos o grupos bilingües. Tal es el caso,

por ejemplo, de Bélgica, cuya administración pública es oficialmente bilingüe en francés y en valón, pero cuyos ciudadanos no tienen por qué serlo.

Al esquema de Kloss añade Haarmann (1980a: 45-46) la categoría de "multilingüismo social" -equivalente al bilingüismo de masas de los autores soviéticos- dentro del bilingüismo personal, y la categoría de "multilingüismo supraestatal -propio de organizaciones multinacionales, como la ONU, la UNESCO, etc.- dentro del bilingüismo impersonal. (cfr. Tabory 1980).

Mackey (1970), por su parte, pone énfasis en el ambiente social como el punto de partida de este fenómeno.

"Bilingüismo no es un fenómeno de la lengua; es una característica de su uso. No es una muestra del sistema, sino del mensaje. No pertenece al campo de "lengua", sino de "habla". De ahí que el estudio del bilingüe sea de gran interés, pues no sólo posee varios "estilos" de habla, como toda persona, sino que también posee otra opción adicional: poder cambiar de un sistema lingüístico a otro. Puede hacer este cambio de sistemas tanto como puede modificar su manera de hablar dentro de un mismo sistema, creando los distintos estilos. Estos cambios son interesantes, pues no son nada arbitrarios ni esporádicos, ya que están relacionados, de forma muy directa, con los factores presentes en el contexto social.

Si la lengua es la propiedad del grupo, bilingüismo es la propiedad del individuo. El uso de dos lenguas por un individuo supone la existencia de dos comunidades idiomáticas; no supone la existencia de una sola comunidad bilingüe.

Algunos de los estudiosos asistentes al Seminario Internacional sobre Bilingüismo, realizado en Gales (1960), reconocieron la necesidad de incluir varios componentes en una descripción total del bilingüe. Estos componentes son:

- 1.-NÚMERO: el número de lenguas usadas por el individuo.
- 2.-TIPO: la relación lingüística entre las lenguas.
- 3.-FUNCIÓN: las condiciones bajo las cuáles se aprende y usa las dos lenguas.
- 4.-GRADO: la fluidez en las dos lenguas.
- 5.-ALTERNACIÓN: cambio de una lengua a la otra.
- 6.-INTERACCIÓN: la manera lingüística en la cual una lengua afecta a la otra.

Mackey (1966) proclama la necesidad de incluir estos términos en una base teórica para la descripción del bilingüismo. De esta manera esperaba evitar las definiciones más limitadas usadas en el pasado y señalaba el camino hacia una nueva dirección:

"El bilingüismo no se puede incluir dentro de la ciencia de la lingüística; debemos ir más allá. La lingüística se ha interesado por el bilingüismo solamente en cuanto pueda usarse como una explicación para cambios en la lengua, ya que es la lengua, y no el individuo, la preocupación de esta ciencia. La psicología ve el bilingüismo como una influencia en los procesos mentales. La sociología lo ha tratado como un elemento en el conflicto cultural. A la pedagogía le ha interesado solamente en conexión con la organización escolar y vehículo de enseñanza. Para cada una de estas ciencias, bilingüismo es incidental, o es una excepción a la regla. Cada disciplina persigue su interés particular en su manera especial... Pero parece no ayudar en nada a nuestro propio entendimiento de bilingüismo como tal, con sus complicadas relaciones psicológicas, lingüísticas y sociales."

Lo que se necesita, para comenzar, es una perspectiva para ver cuál de estas interrelaciones debe considerarse.

Tomando en cuenta la necesidad de comprender el bilingüismo desde muchos aspectos, y reconociendo que es un fenómeno individual más que de grupo, Mackey pide "..descripciones de una variedad de casos de bilingüismo individual". Este trabajo

creemos que podría ser interesante ya que con cada uno de estos casos, por afinidad, comparación, etc, podríamos llegar a conclusiones, aunque individuales, pero válidas siempre que se den idénticas características.

Si quisiéramos llegar a una clasificación de bilingüe, lo más acertada posible, tendríamos que partir de la premisa de que el bilingüe perfecto sería el bilingüe perfectamente equilibrado, y por comparación con él se identificarán los distintos tipos o grados de bilingüismo.

Está muy claro que no es esta la única forma posible de hacerlo. Hace algunos años, cuando se inició el interés por la psicolingüística, y con ello el interés por el estudio experimental y riguroso del comportamiento bilingüe, se propuso, como ya hemos dicho anteriormente, dos tipos de bilingüismo: bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado, según la formulación original de Osgood (1954), inspirándose en las ideas de Weinreich (1963).

El individuo que aprende dos lenguas dentro de un solo contexto desarrolla un sistema bilingüe compuesto, en el cual los símbolos de las dos lenguas funcionan como alternativas intercambiables dentro de un único sistema semántico. En cambio, el que aprende una segunda lengua en un contexto diferente al de su lengua materna, desde el punto de vista cultural, temporal o funcional, desarrolla un bilingüismo coordinado. En este caso, las situaciones externas y emocionales, así como las conductas al hablar una lengua serán diferentes de las que se produzcan al hablar la otra. Asimismo, el conjunto de signos lingüísticos de una lengua se asocia a un conjunto de procesos representacionales mediadores, distinto del que corresponde al sistema formal de la otra lengua.

El bilingüismo compuesto caracteriza el aprendizaje de una lengua extranjera en situación escolar. Según Osgood y Sebeok (1965: 196 ss.), un individuo que aprende a hablar una lengua en el hogar y otra en la escuela o el trabajo será un verdadero bilingüe, con un sistema coordinado. Funcionalmente, las dos lenguas se mantienen con

más independencia en un bilingüe coordinado que en uno compuesto, por tener aquél valores connotativos distintos para las equivalencias traducidas en sus dos lenguas.

Dicha distinción habiendo tenido una gran popularidad y habiendo sido recogida por muchos autores, no ha dejado de suscitar numerosas críticas, de las que las más obvias, siguiendo a Siguán y Mackey (1986) serían las siguientes:

El bilingüe compuesto que para comprender y emitir un mensaje en otra lengua ha de traducir sucesivamente cada uno de sus elementos, no merece el nombre de bilingüe, y sólo en todo caso el de aprendiz de una segunda lengua.

El coordinado sí que es un verdadero bilingüe, pero en la descripción que de él se nos ofrece no resulta explicable la capacidad de traducir fundamental en el bilingüe.

En virtud de estas y otras críticas los autores que han seguido esta trayectoria y mantienen estas denominaciones consideran que los bilingües coordinados poseen un doble sistema de significados, mientras que los bilingües compuestos poseen sólo un sistema de significaciones, no existiendo entre los dos tipos un corte brusco, sino más bien una gradación continua. De ahí que el proceso de adquisición lingüística sea un continuo que va desde un sistema compuesto, en cierto modo imperfecto, hasta el sistema coordinado más puro y perfecto.

Siguiendo con estos autores y desde esta nueva perspectiva, fruto de la tendencia a distinguir entre el nivel puramente verbal y un nivel de significaciones, el auténtico bilingüe tiende a identificarse con el bilingüe equilibrado y a partir del cual es posible distinguir dos modalidades básicas de bilingüismo, además de las ya anteriormente expuestas:

- 1.- El bilingüismo equilibrado, que posee un sistema significativo común al que se puede acceder desde las dos lenguas.
- 2.- Y el bilingüe desequilibrado, que posee un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lenguas.

Lo que sí que está claro, es que no se trata de tipos cerrados, sino de caracteres generales que admiten muchas variantes, como el grado de equilibrio o desequilibrio en la competencia y en el uso de las dos lenguas, por ejemplo. Ante estos problemas, una manera complementaria de identificar tipos o variedades de bilingüismo consistiría en examinar las posibles formas de llegar a ser bilingüe.

Una primera y fundamental manera consistiría en adquirir la segunda lengua al mismo tiempo que la primera o con algún breve retraso respecto a ésta, aunque tendría que ser durante la infancia. Algunos autores piensan que el bilingüismo perfecto, llamado también, perfectamente equilibrado, sólo puede adquirirse en dicha etapa de la vida e intentan mostrar cómo el bilingüismo lejos de ser un obstáculo para el desarrollo cognitivo y por ende el aprendizaje escolar, y para la configuración de una identidad personal y grupal armónica e integrada socialmente, como algunas veces erróneamente se ha pretendido afirmar, es, al contrario, altamente favorecedor y dinamizador de esas dimensiones psicológicas y sociales.

Una segunda forma típica de adquisición de bilingüismo es la del niño que habiendo crecido en una familia monolingüe, y por lo tanto hablando una sola lengua, al ingresar en la escuela se encuentra con una segunda lengua, que es la lengua de la enseñanza y que puede ser también la de la sociedad que le rodea. Es una situación frecuente en niños pertenecientes a minorías lingüísticas y en niños de familias inmigradas en un país donde se habla otra lengua. El bilingüismo así adquirido puede llegar a ser bastante profundo, pero mantiene el desequilibrio de función y de uso entre las lenguas, relacionado con la situación social que lo produce.

Una tercera manera de convertirse en bilingüe es la adquisición espontánea de una segunda lengua después de la infancia por contacto directo y sostenido con una sociedad en la que se utiliza esta lengua. Es lo que ocurre al inmigrante adulto. La competencia en la segunda lengua que se adquiere en estas circunstancias es forzosamente muy limitada, pero puede ser suficiente para utilizarla como medio de comunicación, lógicamente esto está relacionado con el tiempo, la necesidad, el tipo de exposición, etc.

Otras formas serían factibles, aunque para nuestra investigación, creemos que nos son útiles las expuestas, ya que la segunda y la tercera entran de lleno en la problemática de la situación de la gran mayoría de los "pieds-noirs" que habitan en nuestro país.

Sin embargo, antes de terminar, creemos interesante añadir algo más al respecto. Schumann trata del problema de la consecución de un grado u otro de bilingüismo desde el punto de vista social y psicológico.

Schumann (1978a, 1978b) desarrolla un modelo de adquisición de una segunda lengua que tiene en cuenta la cuestión de la anomia, basándose en la psicología social de la aculturación. Este modelo hace una síntesis entre diversas líneas de investigación y establece una relación entre los factores sociales, las actitudes y el grado final de bilingüismo. Es un modelo diseñado especialmente para explicar la adquisición de una segunda lengua en el lugar de las comunidades de inmigrantes o por parte de la gente que ha residido mucho tiempo en otro entorno lingüístico y que no ha asistido nunca a clases formales de lengua. Es probable, sin embargo, que también se puedan aplicar a los resultados de la instrucción formal, al menos en las comunidades de inmigrantes o en los entornos bilingües estables.

Schumann postula los conceptos de "distancia social y distancia psicológica" como factores determinantes básicos de la relación entre aculturación y el grado de bilingüismo. La distancia social hace referencia a una serie de factores que condicionan la naturaleza y la cantidad de contacto que los hablantes de una lengua tienen con los de otra, lo cual influye en la cantidad de "input". Según esta hipótesis, cuanto más grande es la distancia social entre dos grupos, más difícil es para uno de ellos o para los dos hacerse bilingües.

La distancia social se mide según los siguientes criterios:

- 1.- **Circunstancias de predominio social**, en que un grupo superior desde el punto de vista político, cultural, técnico o económico no aprenden la lengua del grupo inferior. Es lo que pasa, por ejemplo, cuando una nación colonizadora no aprende la lengua de los territorios conquistados. A veces los grupos subordinados se resisten a aprender la lengua del grupo dominante (por ejemplo, algunos indios americanos).
- 2.- **Nivel de asimilación, de conservación o de adaptación**, que determinan si los hablantes de una lengua A renuncian a su estilo de vida propio y a sus valores, los conservan - lo cual influye en la naturaleza y calidad de los contactos con el grupo B - o se adaptan al estilo de vida y a los valores de la lengua B pero mantienen el de la lengua A para los contactos entre ellos mismos. Este factor es especialmente importante por lo que concierne al análisis de las diferencias intergeneracionales de las comunidades de inmigrantes desde el punto de vista del bilingüismo. La primera generación suele ser menos asimilada, la segunda se adapta y la tercera suele asimilarse y tiende al monolingüismo en la lengua de la mayoría.
- 3.- **Grado de cerrazón**, que hace referencia al uso compartido o no de instituciones sociales tales como iglesias, escuelas, etc. Cuanto más compartido sea su uso, más bajo es el grado de cerrazón y más altas las posibilidades de contactos interlingüísticos.
- 4.- **Cohesión y grandaria del grupo lingüístico**, que determina la cantidad de contactos entre hablantes de lenguas diferentes, ya que cuanto más grande es el grupo y cuanto más cohesionado está, menos probable es que busque ocasiones para servirse de otra lengua.
- 5.- **La congruencia o el grado de semejanza entre las dos culturas en cuestión**. Una mayor semejanza facilita en teoría, aunque no necesariamente, el aprendizaje de la otra lengua.

6.- La actitud frente a la otra comunidad. Una actitud positiva fomenta la adquisición de la lengua, una actitud negativa la dificulta.

7.- La duración de la estancia en la otra comunidad. Una estancia larga anima al hablante a establecer más contactos con el otro grupo y más interacción lingüística que una corta (Schumann, 1978a: 29-31; 1978b: 77-86).

Siguiendo con el pensamiento de Schumann presenta una serie de subcomponentes de la distancia psicológica. Según la opinión de Baetens, los más importantes son (para los otros cfr. Schumann, 1978a: 31-34; 1978b: 86-89):

1.- El choque cultural, que hace referencia al grado de facilidad o de dificultad con que asimilan los valores culturales de la segunda lengua y de sus hablantes. Si el nuevo entorno causa desorientación y estrés en el hablante, se puede empeñar en rechazar a la nueva comunidad y a minimizar los esfuerzos para aprender la lengua.

2.- La permeabilidad del ego, que hace referencia al grado de inhibición del sujeto a la hora de servirse de la segunda lengua. Una mayor permeabilidad permite arriesgarse más en la segunda lengua.

3.- La motivación, ya sea de integración o instrumental, determina el camino que sigue el hablante a la hora de hacerse bilingüe.

Sin embargo, es muy probable que los subcomponentes de la distancia social y psicológica formen combinaciones diversas y que, para aplicarlos a circunstancias diferentes, haya que sopesar la importancia de cada uno de los subcomponentes por separado. No obstante, también es posible que los subcomponentes formen una cadena de relaciones causales por las que la aculturación haga aumentar los contactos entre los hablantes de la segunda lengua, lo que conduce a una mayor interacción verbal y al hecho de que se den más posibilidades de adquisición de la lengua.

Sin embargo, unas tipologías y opiniones generales como estas no dejarán de ser constructos teóricos sin una vinculación demasiado afianzada con situaciones de bilingüismo que en la realidad puedan presentarse, mientras no se establezcan unos criterios precisos de medición para las diversas habilidades lingüísticas de la competencia del hablante bilingüe.

Antes de intentar llegar a conclusiones más o menos acertadas, no debemos olvidar las funciones de las lenguas que según Mackey (1976: 375 ss.) son internas y externas. La función queda definida como "des usages que le bilingue fait de la langue et des conditions dans les quelles il l'utilise". Las funciones externas están determinadas por el tipo de contactos lingüísticos del bilingüe. Estos pueden ser de los siguientes tipos:

1.- La familia:

- * hogares unilingües
- * Hogares bilingües

2.- La comunidad:

- * Vecindad
- * Grupo étnico
- * Grupo religioso
- * Grupo de trabajo
- * Grupo de esparcimiento.

3.- El medio escolar:

- * Enseñanza en una única lengua
- * Enseñanza en dos o más lenguas.

4.- Los órganos de difusión: Radio, tv, prensa, discos,...

5.- La correspondencia epistolar.

En segundo lugar, dentro de las funciones externas intervienen lo que Mackey denomina los "efectos del medio". Estos son:



- 1.- La integración social del bilingüe.
- 2.- La necesidad de intercomunicación.
- 3.- El aprendizaje de un comportamiento lingüístico.
- 4.- El aprendizaje del significado de las situaciones lingüísticas en el nuevo medio.
- 5.- La adquisición del nuevo sistema cultural.

Tanto las variables resultantes de los tipos de contactos como de los efectos del medio quedan determinadas por otra serie de variables que Mackey denomina: "duración", "frecuencia" y "presión". La "duración" se refiere al período de contacto directo por parte del bilingüe con los hablantes de las lenguas que posee. La "frecuencia" a la intensidad de los contactos. La "presión" da cuenta de las fuerzas "qui poussent le bilingue à employer une langue plutôt que l'autre". Estas fuerzas pueden ser, según dicho autor, de distinto tipo:

- 1.- Fuerzas económicas
- 2.- Fuerzas administrativas
- 3.- Fuerzas culturales
- 4.- Fuerzas políticas
- 5.- Fuerzas de orden militar
- 6.- Fuerzas históricas
- 7.- Fuerzas religiosas
- 8.- Fuerzas demográficas.

Junto a las funciones externas del bilingüismo existen una serie de funciones internas. En palabras de Mackey (1976: 390), "ceux ci comprennent les utilisations qui n'ont pas la communication par but". Estas variables quedan definidas del siguiente modo:

- 1.- La edad. Este factor hace principalmente referencia a la distinción entre "bilingüismo infantil" y "bilingüismo de adulto".

2.- La aptitud del bilingüe. Esta se plasma, a su vez, en los siguientes factores:

- a.- Inteligencia
- b.- Memoria
- c.- Actitudes
- d.- Motivación.

A raíz de lo expuesto anteriormente podríamos deducir algunas breves conclusiones, aunque no sean las definitivas. Debemos decir que el bilingüismo perfecto no existe, ya que es muy difícil que un hablante posea el mismo nivel de competencias en dos lenguas distintas, pero sobre todo porque es muy raro, o mejor dicho, imposible tener ocasión de utilizarlas en las mismas situaciones y con la misma frecuencia, por lo que se produce un desequilibrio en el uso y en las funciones que cumplen.

Ante esta situación y siguiendo el pensamiento de E.Fabregat (1978: 19 ss), creemos que una interpretación funcional del bilingüismo requiere colocarlo dentro de la perspectiva de una experiencia bicultural. De este modo, el biculturalismo constituirá algo más que dos niveles culturales coetáneos en la vida social del individuo, y será más bien un sistema de formas alternativas en estado de selección y sincretismo constantes para el uso y manipulación de una realidad orgánica -la del individuo-, y de una doble realidad superorgánica -la de las dos culturas-. En tales términos, la homogeneización cultural en el individuo implica homologar funcionalmente en su personalidad los elementos de una cultura con los de otra, haciéndose menos intensiva en cada una de ellas. El ego de un individuo bicultural es internamente más monocultural que lo es su sociedad.

También está claro que en la mayoría de los casos, el desequilibrio entre las dos lenguas significa que, en la vida del sujeto, una de ellas tiene una situación preeminente. La lengua principal es con la que el hablante se identifica, mantiene sus relaciones personales, conoce mejor, le es más familiar y, por lo tanto, la que maneja con más facilidad y eficacia. Esto puede ser discutido, ya que hay casos en los que individuos bilingües mantienen relaciones personales muy estrechas en las dos lenguas,

e incluso, algunos en la segunda, por ejemplo, en matrimonios mixtos en los que uno de los cónyuges no conozca, no sepa o no quiera utilizar otro sistema lingüístico que no sea el suyo. El bilingüismo más cercano al ideal del pleno equilibrio se dará en individuos que han adquirido las dos lenguas en la primera infancia, en el seno de una familia que no sólo usa las dos, sino que las cultiva y las valora.

Como posible conclusión, y de una manera muy general, creemos que la realidad de las situaciones de bilingüismo (multilingüismo) y multiculturalismo es más compleja y necesitaría un enfoque interdisciplinario dentro de un marco sociolingüístico. Creemos, también, que las diferencias entre los bilingües en cuanto a los usos y a las funciones de las lenguas que cumplen en su comportamiento dependen directamente de las circunstancias sociales y los distintos tipos de variedades de bilingüismo son el resultado de unas circunstancias sociales determinadas en cuanto a la coexistencia de las lenguas.

3.4.2.- LENGUAS EN CONTACTO: LAS INTERFERENCIAS.

Utilizar dos lenguas alternativamente, conlleva como consecuencia el hecho de que en el lenguaje del individuo bilingüe encontremos alejamientos en relación con las normas adquiridas. Estos alejamientos son las interferencias (trasferencias) de estas dos lenguas en contacto, una sobre la otra. La interferencia/trasferencia es definida como la situación en la cual un sujeto bilingüe utiliza en una lengua A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B; la interferencia es siempre individual e involuntaria.

La aparición del término "interferencia" en el campo de la lingüística es bastante reciente, aunque se han encontrado antecedentes sobre conceptos similares en épocas pasadas. En el siglo XIX, por ejemplo, algunos críticos del comparatismo, como Whitney (1881), H. Schuchardt o la escuela de los neogramáticos, se ocuparon de una forma intuitiva de fenómenos próximos al mismo, como el de los préstamos de unas lenguas a otras (Payrató, 1985: 47-48). Sin embargo, no sería sino ya avanzada la primera mitad del siglo XX cuando se iniciara de verdad el empleo de dicha palabra a partir, sobre todo, de los trabajos de Sandfeld (1936) y Jakobson (1936) en sendas comunicaciones al IV Congreso Internacional de Lingüistas celebrado en Copenhague en 1936.

Los primeros estudios sobre las interferencias se detenían en el terreno de lo estrictamente lingüístico, bajo una óptica estructuralista triunfante en ese momento tanto en Europa como en América. Las relaciones entre lengua y sociedad se encontraban todavía en un estadio muy poco avanzado, por lo que el análisis de las influencias entre lenguas vecinas no se incluía aún en un contexto más amplio, como el que hoy conocemos (Romaine, 1988: 166).

En esta situación, las obras de U. Weinreich (1953), J.A. Fishman, R.L. Cooper, R. Ma et al. (1971) y W. Labov (1969) se erigen como hitos en los estudios sobre las lenguas en contacto. Weinreich supone, en efecto, la inserción definitiva de los problemas lingüísticos del bilingüismo en el ámbito de la sociolingüística. En

Languages in Contact. Findings and Problems, le dedica una atención importante a lo que se denominan "causas no estructurales" que favorecen o que, por el contrario, inhiben la interferencia, sentando las bases de lo que posteriormente será el estudio de la disciplina. A Weinreich, por ejemplo, se debe la importancia concedida a partir de entonces a los aspectos socioculturales del bilingüismo, como el prestigio de las lenguas en contacto, las actitudes de los hablantes hacia cada una de ellas, las características del bilingüismo en los diferentes subgrupos de hablantes, la duración e intensidad del contacto, la influencia del registro y del ámbito comunicativo, etc., factores decisivos para la comprensión de unos problemas hasta ese momento considerados bajo un punto de vista exclusivamente lingüístico.

A pesar de los esfuerzos de Weinreich, lo cierto es que todavía hoy se mantienen numerosas discrepancias entre los investigadores sobre muchos aspectos relacionados con la interferencia lingüística; y a ello ha contribuido, sin duda, la propia imprecisión del concepto:

"El concepte i el terme interferència s'apliquen en lingüística al camp dels contactes de llengües, tant en l'aspecte individual com social (...) malgrat que sens dubte ja és un element del vocabulari tècnic de la lingüística, no té un estatus determinat exactament; en altres paraules, el terme interferència aplicat a la lingüística es mou entre uns límits elàstics...(Payrató, 1985: 11)."

En primer lugar, se encuentra la propia delimitación del fenómeno con respecto a otros, problema todavía hoy no resuelto, ya que hablar de interferencia era hablar de "error", de desvío con respecto a una actuación esperada.

El análisis de los errores en la producción de los bilingües ha sido una de las parcelas que más frutos ha dado en el estudio del bilingüismo (Richards, 1974). En dicho campo, algunos autores han definido la interferencia en términos de error:

"Those errors that occur in the learning of the second language (B) that reflect the acquisition of a previous language (A) and that are not found in the normal development of those who acquire that language (B) as a first language." (MacLaughlin, 1984: 66-67).

Este autor advierte también que aproximadamente sólo una tercera parte de los errores son atribuibles a la influencia de una primera lengua.

Thomason (1986) por su parte, aun aceptando el término genérico "interferencia", señala que cuando ésta se debe a una influencia sustratística, el hablante fracasa en su intento de aprender cabalmente una segunda lengua y entonces aparecen en su habla numerosos "errores" que, significativamente, no comienzan por el léxico, sino por otros niveles como la sintaxis. Esto es lo que, a juicio de este autor, se deriva del trabajo de Rayfield (1970) en su investigación sobre el contacto entre el inglés y el yiddish en una comunidad norteamericana. En la segunda lengua de estos bilingües, el inglés, la interferencia léxica era moderada, mientras que los errores cometidos en los niveles fonológico y morfosintáctico eran considerables.

Ahora bien, la calificación de "error" para referirse al fenómeno de la interferencia no parece muy adecuada si atendemos a las características de ésta que no poseen los lapsus y equivocaciones de diverso tipo, tan frecuentes en el habla y para los que parece más adecuado reservar la primera denominación. En efecto, muchos autores han destacado que lo que conocemos como "interferencia" no es algo debido al azar:

"...l'étude contrastive des systèmes morphologiques et syntaxiques est cependant un outil pédagogique précieux. Si l'on dresse, en effet, le tableau des interférences probables aux différents niveaux, les "fautes" n'apparaissent plus comme de simples erreurs, mais comme manifestation de véritables règles ." (Marchand, 1975: 10).

El propio Weinreich (1953) ya advirtió que la interferencia no era una simple cuestión de préstamos efímeros de una lengua a otra, sino un fenómeno sistemático que ocurría en el habla de las comunidades bilingües. Romaine (1988: 286), por su parte, ha señalado que fenómenos como la interferencia o el cambio de código no pueden ser vistos como desviaciones de una organización gramatical básica: al contrario, ellos mismos constituyen la propia gramática de esas comunidades. En tales circunstancias, por lo tanto, nociones como las de "gramaticalidad" y "aceptabilidad" deben ser consideradas con mucho cuidado, pues no podemos partir de las normas de los códigos tomados aisladamente.

En el estudio de la interferencia, el mayor número de páginas se ha dedicado a la descripción de los diferentes tipos encontrados en diversas zonas del mundo, pero mucho menos al peso de los factores que intervienen en la misma (Rayfield, 1970: 103). Este problema es especialmente importante, pues de la combinación de los elementos que en cada caso se dan cita dependen los mecanismos de aquella (Gimeno, 1982: 354-6).

En la actualidad, parece existir un consenso por el cual el análisis de las causas de la interferencia no puede ser enfocado, como ya hemos dicho, exclusivamente desde un punto de vista lingüístico, sino que es preciso enmarcarlo en un estudio psicológico, social y cultural que explique diversos hechos, como la extensión de la interferencia al habla de los monolingües (Silva-Corvalán, 1989: 170; Rickford, 1986: 257). En este sentido, sería nuevamente Weinreich (1953: 3-6) quien formulara por primera vez la conjunción de factores estructurales (los que conciernen a las lenguas como sistemas) y no estructurales (extralingüísticos) al hablar de las causas de la interferencia. Para este autor, los fenómenos que estamos describiendo "son resultado de dos fuerzas opuestas, estímulos y resistencia, y ambas a su vez, pueden ser estructurales y no estructurales" (Weinreich, 1953: 6). Así pues, dichos factores actúan juntos y no aisladamente y el resultado de su síntesis es el que lleva en última instancia al desarrollo de la interferencia.

Gimeno (1985; 1986) lo explica cuando nos dice que la situación sociolingüística de contacto interlingüístico plantearía tres procesos (convergencia, no convergencia o divergencia), y nos sugiere que los grupos sociales están continuamente modificando su variedad para reducir, mantener o acentuar las diferencias lingüísticas y sociales, en función de su percepción del contexto de interacción. Añade que una de las cuestiones más discutidas de la teoría lingüística estructural ha sido el grado en que los factores externos pueden contribuir al desarrollo de la lengua. En el campo de la interferencia lingüística constituye, además, el problema de mayor interés, ya que en una situación de contacto lingüístico sólo es posible la descripción completa de la interferencia, si se consideran los factores extralingüísticos. En fin, los fenómenos de interferencias son resultantes de dos fuerzas opuestas, estímulos y resistencias, y ambas, a su vez, pueden ser estructurales y no estructurales.

Formas y factores de interferencia, en general (Weinreich 1953,139)

Formas de interferencia	Estructurales		No estructurales	
	Estímulos	Factores de resistencia	Estímulos	Factores de resistencia
Toda interferencia	Cualquier punto de diferencia entre L1 y L2: economía.	Estabilidad de los sistemas; requisitos de inteligibilidad.	Valor social de L1; interlocutores bilingües; etc.	Valor social de L2; actitudes puristas hacia L2; lealtad a Lm; interlocutores monolingües; etc.

Haciendo un breve repaso de la importancia de cada uno de ellos, nos encontramos, en primer lugar, con los factores estructurales:

1.- Van Overbecke (1976: 123) ha subrayado la economía como la causa fundamental de la interferencia desde el punto de vista lingüístico:

"l'interférence est un processus cybernétique régi par les lois complémentaires de l'économie et de l'entropie".

Anteriormente, otros autores, como el propio Weinreich (1953: 2-11) o Haugen (1954: 380-8), subrayaron la importancia que la identificación lingüística de las unidades puede tener para el habla de los bilingües, en buena parte debido a razones de economía. A este último autor, por ejemplo, pertenecen los conceptos de "diáfono" y "diamorfo" utilizados para aludir a las unidades que resultan válidas para las dos lenguas (en los niveles y gramática respectivamente), y que son la consecuencia de las identificaciones interlingüísticas realizadas por aquellos. En un artículo reciente, García Fernández (1988: 30) ha comentado en relación con este hecho un dato interesante sobre la competencia lingüística del niño bilingüe:

"La evolución a partir de esa mezcla generalizada parece pasar por una progresiva supresión de los elementos más específicos de cada lengua y por la generalización de los elementos comunes o más próximos y adaptables, acompañada de intercambios y modificaciones fonético-fonológicas, semánticas y sintácticas de todo tipo".

La imitación y la simplificación son, pues, factores poderosos en la formación y propagación de las interferencias y todo ello como "parte de una tendencia colectiva convergente, que está en función de la intensidad del contacto, clase y contexto social" (Gimeno 1982c: 342). Ahora bien, como advierte este autor, no conviene ver en ella el único elemento, ni el más decisivo e imprescindible.

2.- Otro factor estructural importante, que condiciona fuertemente la vitalidad de la interferencia, es la frecuencia relativa de un determinado elemento discursivo. Para Weinreich, cuanto mayor sea el uso de un determinado morfema o construcción, mayor será también la posibilidad de transferencia del mismo a otra lengua. José R. Gómez Molina (1984) en un excelente trabajo sobre las interferencias morfosintácticas entre el español y el valenciano de Sagunto, ha mostrado empíricamente cómo en la dirección castellano-catalán existe una relación proporcional directa entre el rendimiento funcional de un elemento lingüístico en el habla y la extensión de la interferencia.

3.- En íntima correspondencia con el factor anterior se encuentra asimismo el grado de integración y de estabilidad que los elementos poseen dentro de los diferentes subsistemas de la lengua:

"The fuller the integration of the morpheme, the less likelihood of its transfer" (Weinreich, 1953: 35).

Los lingüistas han formulado la hipótesis de que los rasgos más estables en cada lengua son los menos fácilmente afectados por el fenómeno de la interferencia. Así, Haugen (1953: 405-8) advertía que algunos elementos muy frecuentes y firmemente asentados en el código, como los fonemas o los morfemas constitutivos, tienen mucha menos probabilidad de ser modificados en virtud de la influencia de una segunda lengua, a diferencia de lo que ocurre con sustantivos o verbos. En este sentido, se ha observado, por ejemplo, que en muchas lenguas europeas, las preposiciones son palabras cuyo uso cambia fácilmente con el paso del tiempo, por lo que no es extraño que sean objeto de interferencia (Miler, 1955: 122-3).

En relación con el factor que estamos comentando, Appel y Muysken (1987: 12) consideran que el éxito de la interferencia tiene bastante que ver con lo que ellos denominan **coherencia lingüística**. Dicha coherencia, que puede adoptar dos formas, paradigmática y sintagmática, la explican así:

"Paradigmatic coherence is due to the tightness of organization of given subcategory: the pronoun system is tightly organized, and it is difficult to imagine English borrowing a new pronoun to create a second person dual in addition to second person singular and plural. For this reason determiners, pronouns, demonstratives, and other paradigmatically organized words are rarely borrowed. Syntagmatic coherence has to do with the organization of the sentence: a verb is more crucial to that organization than a noun, and perhaps therefore it is harder to borrow verbs than nouns. This line of thinking needs to be explored in more detail, however".

4.- En otro orden de cosas, digamos, por último, que hoy parece extenderse la opinión de que la interferencia es un fenómeno que contribuye a desterrar puntos débiles del sistema. Van Overbeke (1976: 118) señala a este respecto que las situaciones prolongadas de contacto imprimen un carácter más analítico a las lenguas (cf. Cárdenas, 1982). Sin entrar en el comentario de tal calificación, sí creemos, no obstante, que la interferencia puede contribuir en efecto, a reconsiderar determinados aspectos del sistema poco equilibrados, y que, por tanto, pueden sufrir en mayor medida un proceso de reestructuración en el contexto del bilingüismo.

A pesar de la importancia de éstos, y otros, factores estructurales en la creación y propagación de la interferencia, lo cierto es que muchas veces no pueden explicar adecuadamente por sí solos lo que ocurre en la realidad. Se ha demostrado, por ejemplo, que en ocasiones dos lenguas emparentadas genéticamente, y por lo tanto, con bastantes puntos de semejanza, han experimentado un grado de interferencia menor que el producido entre otras dos lenguas con muy pocos elementos en común (Downes, 1984: 29-31). Y ello, sin duda, porque en la comprensión del problema se dan cita una serie de causas extralingüísticas cuya importancia en ocasiones es decisiva. En la conjunción de ambos factores, lingüísticos y extralingüísticos, radica el éxito de la interferencia y por ello coincidimos con Fashola (1971: 312), cuando advierte que "external (non structural) factors are most successful when the internal (structural) conditions of a system permit it".

La segunda visión con la que nos encontramos sería la de **los factores sociales**: Estos derivan del contacto del sistema lingüístico con el mundo exterior, de la familiaridad de ciertos individuos con el código y del valor simbólico y las emociones que el sistema, como un todo, puede evocar (Gómez Molina 1986: 50). La importancia del grado en que estos factores influyen en el éxito de la interferencia es discutida en la lingüística actual, pero resulta innegable que sólo mediante su consideración es posible explicar numerosos fenómenos derivados del contacto de lenguas.

Son muchos los casos en el mundo que demuestran la trascendencia de los factores extralingüísticos (sociales). En la extinta URSS, por ejemplo, se ha demostrado que las migraciones masivas de las últimas décadas han afectado a las características estructurales de las diferentes lenguas. Como ha mostrado Lewis (1972: 340), la interferencia entre estas lenguas ha caracterizado siempre las áreas de contacto de la URSS, pero ésta ahora es más amplia y compleja, y se produce en áreas alejadas de las fronteras de los grupos lingüísticos involucrados. En este sentido, destaca la interferencia "planificada" entre el ruso y las diferentes lenguas nacionales. Sin ir tan lejos, en nuestro país, los dialectos peninsulares del catalán han sido objeto de interferencia por parte del castellano con mucha mayor frecuencia y en mucho mayor grado que la sufrida por las hablas baleares y no es difícil comprender la razón (Payrató, 1985: 98).

Weinreich (1963: 21) ha indicado que los factores no estructurales (sociales) pueden ser de diferente tipo: unos inherentes a la relación de la persona con las lenguas que pone en contacto; otros, por el contrario, característicos del grupo considerado como un todo. Entre los primeros cabe destacar:

- a) la facilidad para la expresión verbal del hablante y su habilidad en mantener separadas las dos lenguas.
- b) La relativa pericia en cada una de ellas.
- c) La especialización en el uso de cada una (temas e interlocutor).
- d) Las actitudes del hablante hacia cada lengua (idiosincrásicas/estereotipadas).

Entre los segundos:

- e) El tamaño del grupo bilingüe y la homogeneidad o diferenciación sociocultural; la existencia de subgrupos; los hechos demográficos; las relaciones sociales y políticas dentro de tales subgrupos.
- f) El predominio de individuos bilingües con las características señaladas en el párrafo anterior (factores inherentes) dentro de los distintos subgrupos.
- g) Las actitudes estereotipadas hacia cada una de las lenguas; carácter indígena o importado de las lenguas en contacto.
- h) Las actitudes hacia cada una de las culturas de las comunidades implicadas.
- i) Las actitudes hacia el bilingüismo como tal (positivas/negativas).
- j) La tolerancia o intolerancia con respecto a la mezcla de lenguas y a las expresiones incorrectas (purismo lingüístico).
- k) Las relaciones entre el grupo bilingüe y las comunidades unilingües (para un desarrollo de todos estos aspectos v. Rotaetxe, 1986b: 293-313).

Hoy se acepta generalmente que el relativo prestigio de dos lenguas es un factor determinante para su permeabilidad a la interferencia, así como para averiguar la principal dirección de ésta. La opinión mayoritaria subraya que esta dirección es la que va de la lengua más prestigiosa a la menos (Mosha, 1971: 293). En nuestro país, por ejemplo, se ha indicado numerosas veces que, dada la situación sociocultural en la que han vivido las lenguas peninsulares en la últimas décadas, la interferencia es casi del todo unidireccional, es decir, la influencia del castellano sobre el resto de los sistemas lingüísticos es abrumadora (Payrató, 1985: 202-3).

Ahora bien, aun aceptando la verdad de dicho principio general, algunos lingüistas han demostrado que la interferencia también se realiza de hecho en el sentido opuesto, es decir, en la dirección de la lengua menos prestigiosa hacia la más prestigiosa. Hace ya algunas décadas, el lingüista holandés M. Valkhoff (1931: 9) hablaba de la existencia de dos tipos de préstamos léxicos, que responden a motivos culturales y que pueden aparecer en cualquiera de las dos direcciones mencionadas. En este sentido distinguía los llamados "préstamos de comodidad" (*emprunts de*

commodité) originados por razones de carácter afectivo, antes que por la inadecuación léxica de la lengua receptora, junto a los "préstamos de necesidad" (emprunts de nécessité), que se producen cuando aquella no posee términos equivalentes a los de la lengua fuente. Mucho más recientemente, Thomason (1986) ha advertido que, en una situación de contacto estable en el tiempo, la interferencia puede ser mútua y encontrarse en ambas lenguas, situación que se ha demostrado empíricamente alguna vez, como en el estudio de Gumperz y Wilson (1971) sobre el multilingüismo en el sudeste asiático, trabajo donde se apreciaban claramente las transferencias mutuas entre todas las lenguas implicadas.

La observación del comportamiento de las lenguas en contacto, ofrece un método interesante para estudiar las estructuras del lenguaje, para comprobar si los sistemas fonológicos, léxicos, morfológicos, sintácticos, son verdaderamente sistemas, es decir, conjuntos perfectamente solidarios donde toda modificación o interferencia origina un cambio en todo el sistema. En estos casos de multilingüismo o bilingüismo, el problema teórico interesante es saber si esta situación lingüística influye en el conocimiento de cada una de las lenguas en cuestión. Esta influencia, si existe no es siempre aparente puesto que el bilingüe, por ejemplo, puede hablar correctamente las dos lenguas, pero puede aparecer en un nivel más abstracto: en el nivel del sistema fonológico, por oposición a las oposiciones fonéticas, en el de las reglas gramaticales aplicadas, sin influencia visible sobre las frases producidas, en el nivel de las categorías del pensamiento, si el principio de la diferente categorización de la significación para cada una de las lenguas es aceptado.

En los primeros estudios psicológicos del bilingüismo, como el de Epstein, citado por Vildomec (1963: 198), el término "interferencia" se refería especialmente a "to unconscious and unintentional conflicts of languages in the thought and speech of a multilingual individual". Sin embargo, para los lingüistas el significado del término es diferente. Según Vildomec:

"The same term (e.d.,interferencia) used by linguists may refer to interpenetration of elements of various tongues which, in some cases, may be quite intentional and conscious. Besides, there need not be any real multilingualism at all, because, as is generally known, elements of similar languages, even in the highly structural domains, may mix without anybody being really multilingual". (Vildomec, 1963: 108).

En esta línea, definiciones de "interferencia" como la anterior de Weinreich, deben interpretarse en un sentido propiamente lingüístico. La definición de interferencia que propone Mackey se ajusta a un doble criterio de orden lingüístico y psicológico. Según este autor, " l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre" (Mackey 1976: 397). En esta definición, el criterio psicológico reside precisamente en la consideración de la actividad lingüística del bilingüe como la principal fuente de interferencia.

Mounin piensa que en una situación de bilingüismo, puede ocurrir que el locutor bilingüe luche conscientemente contra todo alejamiento de la norma lingüística, contra toda interferencia; Martinet, por el contrario, piensa que esta resistencia es poco probable; pero el problema lingüístico se plantea cuando se trata de saber hasta que punto dos estructuras en contacto pueden permanecer intactas, cuando se trata de ver si existe una separación completa entre dos lenguas utilizadas al mismo tiempo. En general los lingüistas aceptan la existencia de influencias recíprocas, siendo excepcional la separación neta o clara. Esta separación exigiría del locutor bilingüe una atención permanente, creemos, imposible de mantener.

¿ Existe una unidad en el espíritu del bilingüe que posee dos lenguas y que expresa o puede expresar alternativamente las mismas cosas en estas dos lenguas?

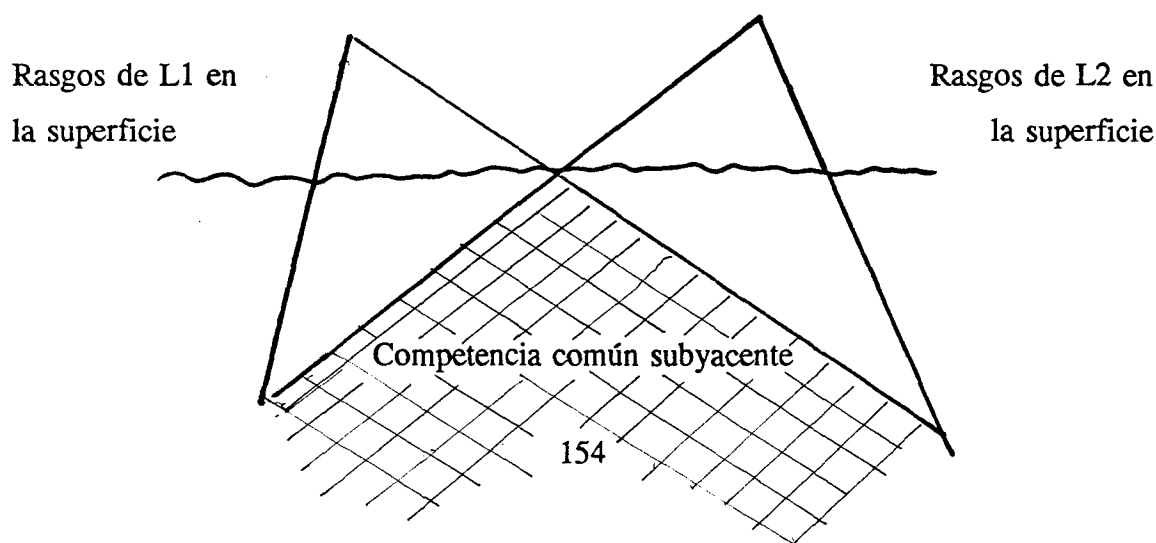
¿ Esta situación exigiría la presencia de un tercer sistema de pensamiento más general que incluiría los dos primeros sistemas?

¿Cómo impedir que este tercer sistema sea el de la lengua materna pero disfrazada con una nueva terminología?

Richards ha intentado contestar a estas preguntas apoyándose sobre la existencia de este tercer sistema general, que según él, no puede ser el de la lengua materna porque, en este caso, el locutor bilingüe anglo-chino, por ejemplo, habría aprendido el chino como un papagayo inconscientemente, sin servirse de sus valores como signos. La prueba de que existen rasgos comunes entre los enunciados del sistema del pensamiento de la lengua inglesa y los enunciados de la lengua china, es que el bilingüe puede servirse de la lengua china, provocar a través de sus enunciados en chino situaciones que él ha previsto, reaccionar correctamente contra los enunciados chinos que recibe; la prueba de la comunicación entre estos dos sistemas está en la práctica social, es decir, que el lenguaje es nuestra tentativa colectiva de minimizar las diferencias personales entre situaciones parcialmente semejantes, a lo largo de las cuáles se pronuncian enunciados lingüísticos semejantes.

A este respecto, Cummins (1980) nos dice que aunque a nivel de habla los sistemas lingüísticos de un bilingüe sean claramente distintos y separados, a nivel de lengua existe una parte subyacente y común a los dos sistemas. El autor representa esquemáticamente ambos sistemas mediante un iceberg con dos partes visibles y separadas que serían las manifestaciones en las dos lenguas y una parte invisible común a ambas y que constituye la competencia del bilingüe (cfr. Di Pietro 1971; Romaine 1984).

Doble iceberg representando la competencia bilingüe:



Hasta aquí hemos hablado del fenómeno de interferencia como resultado del contacto de lenguas. Sin embargo, no hay que descartar otro factor importante: el contacto de lenguas supone el contacto de culturas (cfr. Diebold 1964). Como dice Masaroni Higa (1979: 291), "word-borrowing is a cultural behavior and its process and results reflect the basic aspects and characteristics of the cultures of both the borrowing and the borrowed". El préstamo - y concretamente el préstamo léxico - sería resultado del contacto de culturas. De esta forma, habría que tener en cuenta también, a la hora de establecer tipologías de los diversos resultados de los préstamos entre lenguas, las circunstancias y motivos de índole cultural bajo los cuales el préstamo léxico ha tenido lugar. En este sentido, Higa ha propuesto una tipología genética de los préstamos léxicos según el tipo de relación cultural entre la lengua "fuente" y la lengua receptora del préstamo. De acuerdo con él, los préstamos léxicos pueden producirse:

- 1.- Entre dos culturas igualmente dominantes o subordinadas.
- 2.- Entre una cultura dominante y otra subordinada.
- 3.- Entre una cultura dominante y otra subordinada en el mismo país.
- 4.- Entre una cultura dominante y varias subordinadas en el mismo país, etc.

La presencia de los factores de aculturación (cfr. Spicer 1975) en la problemática de los contactos interlingüísticos se da, pues, en la raíz misma del momento histórico en que se produce el préstamo; de ahí, la importancia de su estudio (cfr. Dozier 1964; Dorais 1970; Lacroix 1970).

Resumiendo diremos que la posibilidad de aparición de la interferencia depende, según Weinreich, de factores tan diversos como el carácter bilingüe de los interlocutores en una conversación, la distribución de usos de cada lengua, el carácter coordinado o compuesto del bilingüismo, razones emocionales en el desenvolvimiento de la conversación, etc... El fenómeno de la interferencia se caracteriza porque se desenvuelve en una dirección que normalmente va de la "lengua dominante" a la "lengua receptora", y por lo tanto, según el tipo de configuración de dominancia de una situación dada de bilingüismo se puede prever cuál va a ser la orientación del proceso de "sustitución" de una lengua por otra en cada individuo bilingüe mediante el aumento

de la tasa de interferencia que se ejerce por parte de la lengua dominante. Este proceso de sustitución lingüística forma parte de una compleja dinámica social que se relaciona con el contacto de pueblos y de culturas, y que puede interpretarse mediante los comportamientos lingüísticos de cada uno de los diferentes individuos bilingües con un bilingüismo de carácter dominante. Sin embargo, S. Poplack (1981: 41-57) fundamentándose en las observaciones etnográficas sobre una de las comunidades puertorriqueñas más antiguas en los Estados Unidos (Pedraza 1978) indica la existencia de tres diferentes modalidades de comunicación: inglés, español y una alternancia de ambos, aparentemente espontánea. Poplack (1981) considera que a pesar de las opiniones existentes al respecto la alternancia en sí constituye una norma en situaciones específicas propias de las comunidades bilingües estables y además, el cumplimiento de esta norma exige mayor competencia lingüística en dos idiomas de la que se había supuesto hasta ahora.

3.4.3.- CONFIGURACIÓN DE PREDOMINIO.

Siguiendo el pensamiento de F. Gimeno (1981: 357 ss.) diremos que la comunidad de habla responde más que a unas estrategias de adaptación a unas reglas de comportamiento lingüístico. Tal variación aparece regida por un conjunto de reglas que reflejan una competencia comunicativa, es decir, un conocimiento de las normas sociolingüísticas de la comunidad de habla. Tanto las comunidades monolingües como multilingües se caracterizan por una diversidad de variedades sociales (sociolectos y registros), directamente relacionadas con las estructuras sociales comunitarias. La elección, pues, entre alternativas lingüísticas (desde pronunciaciones equivalentes hasta variedades lingüísticas) está condicionada ampliamente, por una interdependencia compleja de los factores presentes en la organización social de la comunidad y en el contexto social de la comunicación.

Tanto la interferencia como el cambio de normas se relacionan con el grado y dirección de la conservación o sustitución lingüística, y hasta es posible que los primeros, como cuestiones parciales, sólo tengan cumplida consideración dentro de la amplia y compleja interrelación de los componentes de las segundas. El estudio de la conservación y sustitución de la lengua se ocupa básicamente de la relación entre el grado de estabilidad (o cambio) en los modelos de uso lingüístico y los procesos psicológicos, sociales y culturales, que se desarrollan en las comunidades multilingües para la comunicación inter o intracomunitaria. Fishman (1968: 376 ss.; 1971: 301 ss.) ha sugerido tres subdivisiones elementales en este campo:

- a) uso habitual de la lengua en más de un punto en el tiempo y en el espacio;
- b) procesos psicológicos, sociales y culturales previos, simultáneos o posteriores, y su relación con la estabilidad o cambio en el uso lingüístico habitual, y
- c) comportamiento hacia la lengua, incluyendo los esfuerzos deliberados para lograr su conservación o sustitución.

Los aspectos cuantitativos y cualitativos de la actuación multilingüe deben incluirse entre las mediciones del grado de bilingüismo y relacionarse con la localización del bilingüismo, a lo largo de dimensiones sociológicamente pertinentes. El grado de bilingüismo, interesado hasta ahora en términos de automaticidad, eficiencia e integridad del código, en el nivel fonético, gramatical y léxico, debe plantearse, además, la variación lingüística en los registros (hablado, escrito y de lectura) y en la manifestación (producción, comprensión e interna). La localización del bilingüismo, por su parte, debe integrar información de la diversificación funcional en ámbitos lingüísticos, a partir de las relaciones de rol, temas, lugares y otros parámetros de orden inferior. La configuración de predominio representa, así, las relaciones entre los componentes del grado y localización de bilingüismo, sobre datos de mayor frecuencia de uso, y puede reducirse a un sencillo índice de dirección del bilingüismo entre dos puntos en el tiempo o espacio.

Los procesos psicológicos, sociales y culturales son variables asociadas con el uso habitual de la lengua, y su tratamiento en el pasado ha sido relegado, debido a su básico carácter extralingüístico. La selección de dichas variables para el estudio de la conservación y desplazamiento de la lengua, debe hacerse no sólo por impresiones de lo que parecen ser los procesos más relevantes en una determinada situación multilingüe, sino también por teorías más generales sobre el cambio personal, social y cultural. A decir verdad, uno de los mayores retos en este campo es determinar las circunstancias en las que el comportamiento lingüístico y el no lingüístico cambian concurrente, consecutiva o independientemente, y sistematizar estas impresiones intuitivas. Con ello estableceríamos un análisis comparativo y una tipología de las situaciones de contacto entre grupos, indispensable en cualquier búsqueda de modelos interculturales y diacrónicos.

Finalmente, dentro del comportamiento en favor de la conservación o sustitución lingüística pueden apreciarse tres tipos:

- a) actitud afectiva frente a la lengua y a su uso;
- b) control o regulación del uso habitual de la lengua por medio de la planificación lingüística, prohibición, etc..., y

- c) aspectos cognoscitivos de la respuesta lingüística, tales como, conciencia lingüística, conocimiento de la lengua, sentimientos de grupo relacionados con la lengua, etc.

Ciertamente son escasas las informaciones acerca de la interacción entre estos tres componentes, o sobre la influencia mutua entre cualquiera de ellos y los más amplios procesos psicológicos, sociológicos y culturales, mencionados antes. Así pues, una multiplicidad de factores psicológicos y sociales debe ser considerada antes de que podamos llegar a una visión total del uso y elección lingüística, y solamente desde esta global consideración puede obtenerse la configuración de predominio.

Los desplazamientos masivos de la población o las inmigraciones no guerreras de todo tipo, son las circunstancias favorables que condicionan la presencia de varias clases de bilingüismo o de sustitución lingüística:

- A) Un grupo compacto de emigrados-inmigrados cuya asimilación al nuevo medio sociológico es débil, constituye un caso de conservación de la lengua, con algunos elementos practicando el bilingüismo. Por ejemplo: los primeros colonos de lengua francesa o de lengua inglesa en América del Norte o en Argelia.
- B) Grupos compactos, establecidos definitivamente o por un largo período, se prestan fácilmente a la asimilación lingüística, sobre todo, obligados por la necesidad de instruirse en la lengua oficial del estado. Por ejemplo: los sirios, los albanos instalados en Estados Unidos, los "pieds-noirs" instalados en España.
- C) Algunos inmigrados que desempeñan un papel especial no adoptan la lengua del país donde están instalados sino que propagan la suya. Por ejemplo: la inmigración de comerciantes árabes en Africa Oriental, de ahí el empleo del árabe como segunda lengua por parte de los somalíes de la costa, de las gentes de Zanzíbar, etc. generalmente islamizados.

D) Las lenguas criollas han sido creadas por los esclavos negros importados a Europa que no disponían de una lengua común para entenderse entre ellos y que han tomado la lengua de sus amos pero con deformaciones debidas a una asimilación defectuosa y a una falta de instrucción o educación. Las lenguas criollas cuya base puede ser el francés, el español, el portugués o el inglés han sido hablados a la vez por los esclavos y por los amos, y más tarde por la población negra, mestiza o blanca de los países poblados principalmente gracias a la trata de esclavos. (Cohen, op. cit., vol.II, pp.53-54).

Nuestro interés se va a centrar sobre los problemas de conflicto en el francés hablado por los "pieds-noirs", grupo compacto establecido definitivamente, en principio, en Alicante. Se trata del segundo grupo de la clasificación anterior, en efecto la asimilación de la lengua segunda se ha producido por la necesidad de comunicación con el grupo español que lo rodeaba y por la necesidad de educación, entre las razones fundamentales. Por el contrario, ha habido un fenómeno de conservación de la lengua materna, como grupo, aunque no en sus descendientes más lejanos, a pesar del gran esfuerzo realizado para que fuese mantenida dicha lengua como la materna.

Tras estos largos años, el francés no ha sido olvidado, sino que se ha practicado al igual que las costumbres francesas. El "pied-noir" es consciente de su situación de inmigrado, ha sido aceptado por la sociedad española pero lejos de olvidar su origen, lo ha protegido contra todas las influencias exteriores, incluso, algunas veces, ha introducido nuevas costumbres.

El individuo se ha agrupado alrededor de los suyos, el encuentro con otro "pied-noir" que se creía lejos, supone una gran alegría, los recuerdos están siempre presentes. En el período de vacaciones estivales, cuando los turistas llegan con los "pieds-noirs" establecidos en Francia, algunos amigos se vuelven a encontrar y los grupos, a pesar de los años, se reúnen en la Explanada para charlar, recordar y tener noticias de las personas instaladas en la Metrópoli. El juego de la petanca se dió a conocer en Alicante gracias a los "pieds-noirs", los jugadores se reunían, al principio, en los jardines

públicos de los barrios donde residían y actualmente el Parque de Canalejas es el punto de reunión de casi todos los jugadores tanto franceses como españoles; es entonces cuando se oyen hablar las dos lenguas alternativamente, aunque los "pieds-noirs" siempre utilizan el francés entre ellos. Cuando una persona quiere encontrar gente de "su grupo" sabe dónde dirigirse, en qué cafetería encontrarlas, a qué hora, cual es el día de su partida de petanca, de dominó o de cartas, cuál es la hora de las reuniones en la Explanada, etc.

Es evidente que el proceso de conservación está mucho más acentuado entre las personas adultas ya que los jóvenes, como más adelante veremos, han vivido gran parte de su juventud en Alicante, los lazos con el pasado son más débiles y han recibido una educación más o menos española si no han seguido su escolaridad en el Liceo Francés.

Estas personas han formado un grupo cerrado desde el punto de vista de las costumbres, pero la lengua ha sido el elemento más vulnerable; ante todo cabe pensar que algunos se han casado con españoles, otros tienen una profesión que exige de ellos un contacto directo con un público español y en la calle la lengua que van a oír y que forzosamente van a hablar es el español.

Las interferencias, los cambios de código, van a ser numerosos y algunas veces muy evidentes, por ejemplo el problema de los calcos, en otros casos va a ser muy sutil, se tratará de contaminación entre dos estructuras francesas o entre una estructura francesa y una española. Los sistemas fonológicos y fonéticos son más estrictos (la mayoría de los "pieds-noirs" adultos hablan español con un acento francés muy marcado y construyen muy mal sus enunciados españoles), el léxico y la morfosintaxis serán los apartados donde la influencia aparecerá más fácilmente. Sobre estos puntos es donde, a lo largo de este trabajo, incidiremos más detalladamente, sin embargo, creemos interesante hacer un breve recorrido histórico de esta población, indicando algunos aspectos básicos de su origen que nos puedan ayudar, o por lo menos, orientar a centrar mejor los problemas de toda índole que como colectivo humano puedan tener.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.



4.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. INTRODUCCIÓN.

Una vez delimitado en el marco teórico las conceptualizaciones más pertinentes acerca del tema planteado y habiendo llegado a una aproximación lo más coherente posible de lo que diferencia a la sociolingüística de la lingüística es la metodología (entre otras cosas), ya que el carácter multidimensional de la teoría sociolingüística exige una consideración desde varios puntos de vista, nos parece oportuno describir algunas metodologías básicas.

La metodología representa un problema en todos los niveles del estudio sociolingüístico porque el llevar a cabo una investigación sobre la situación lingüística en alguna comunidad o grupo social requiere la adopción de ciertos métodos, unos de índole lingüística y otros que tomen en cuenta las aportaciones de las otras disciplinas interrelacionadas como la sociología, la psicología, la antropología, etc.

F. Moreno Fernández (1990: 24 ss.) nos presenta las reglas más elementales y constantes en la metodología sociolingüística, basándose en *Les règles de la méthodologie sociologique* de E. Durkheim (1895), porque, según él, su simplicidad las hace idóneas para su adaptación a la sociolingüística, y son:

- 1.- Reglas relativas a la observación de los hechos sociales.
- 2.- Reglas relativas a la distinción de lo normal y de lo metodológico.
- 3.- Reglas relativas a la constitución de los tipos sociales.
- 4.- Reglas relativas a la explicación de los hechos sociales.
- 5.- Reglas relativas a la administración de la prueba.

El concepto de "hecho social" ha sido cambiado por el de "hecho sociolingüístico" con tal de aplicarlo a la nueva disciplina y definiéndolo como cualquier acto de comunicación lingüística en cuya construcción, emisión o



Universitat d'Alacant

Universidad de Alicante

interpretación intervienen, como tantas veces hemos dicho, factores sociales y contextuales.

Las metodologías propuestas por otros sociolingüistas parten de la misma fuente, la obra de Durkheim, aunque cada uno le asigne una interpretación propia. Hudson (1981: 157) considera los siguientes estadios en el estudio sociolingüístico:

- A.- selección de los hablantes, circunstancias y variables lingüísticas;
- B.- recogida de textos;
- C.- identificación de las variables lingüísticas y sus variantes en los textos;
- D.- procesamiento de los datos; e
- E.- interpretación de los datos.

Hamers y Blanc (1983: 293) proponen, cuando se trata de analizar una situación donde covarían más de un sistema idiomático, que la encuesta documental debe comprender también datos de censo (información detallada sobre la educación, el trabajo, los sueldos, los grupos de edades, etc.), encuestas con cuestionarios, pruebas de lengua y grabación de la producción lingüística, efectuados sobre un grupo de la población. La historia de la evolución de la(s) lengua(s), el grado de legitimación oficial concedida a cada una de ellas, la política y la planificación lingüísticas son también de primer interés.

Una vez terminada la tarea de la recogida de datos, se pasa a la de identificarlos, agruparlos, ordenarlos y compararlos, en suma a analizarlos. Esta segunda fase de la investigación consiste en la descomposición de cada uno de los elementos para su ulterior interpretación. Labov (1966), en sus investigaciones, adoptó un método denominado *análisis cuantitativo* que consistía en identificar los elementos averiguando en qué cantidad aparece cada uno de ellos y en qué medida covarían en el sociolecto de los individuos que componen una comunidad bilingüe.

Otro procedimiento de análisis utilizado es el de la estadística aplicada al estudio de la lengua y la sociedad, ya que cumple dos fines: el de describir y resumir los datos y el de hacer estimaciones de fiabilidad, aunque si los resultados son mal interpretados los convierte en algo inútil. La interpretación de los análisis, es la fase última de todo trabajo de investigación, que le permite a quien lo está realizando hacer sus aportaciones más personales y dar sentido a lo analizado dentro de un ámbito teórico de alcances más generales, y en el caso de la sociolingüística son ilimitadas.

Es patente, que la metodología sociolingüística variará según el tipo de investigación que se quiera realizar y la perspectiva que se quiera adoptar. Nosotros, siguiendo la metodología propuesta por H.L. Morales (1983) intentaremos acercarnos a los posibles fenómenos gramaticales de nuestro *corpus*. El propósito de la siguiente investigación será describir el sociolecto de la comunidad de habla de los "pieds-noirs" de Alicante e intentar tabular, dichos fenómenos, en función de una variables sociales, con el fin de comprobar cómo el contacto con un grupo social diferente ha influido poderosamente, en lo que concierne a los cambios de código, a los calcos, al léxico, a las estructuras gramaticales de su L1, el francés. Tarea muy costosa debido a la ingente cantidad de materia y a la dispersión de los fenómenos a estudiar. Sin embargo, como punto de partida, nos ha parecido interesante centrar el estudio de esta comunidad de forma general.

4.2.- LA COMUNIDAD DE HABLA DE LOS "PIEDS-NOIRS" DE ALICANTE.

4.2.1.- SU ORIGEN.

Desde una perspectiva muy general puede observarse cómo el desarrollo de una sensibilidad mayor hacia nuevas problemáticas ha reproducido cambios de importancia en el mismo transfondo social de gran número de países. La globalización de situaciones de lenguas en contacto obedece a múltiples causas, entre las que cuentan los intensos movimientos migratorios; el creciente dominio económico de un escaso número de países, la estandarización a todos los niveles, el nacionalismo lingüístico, etc.

El acercamiento operado en los últimos años a la lingüística no ha obedecido tan sólo al impacto que ésta, como ciencia particular, pudiera ejercer tanto en la sociología como en otras áreas, sino también a la irrupción de una nueva problemática macrosociolingüística en el mundo contemporáneo, como ya hemos dicho en el marco teórico. Aunque el problema que nos ocupa podría ser considerado como puntual, sin embargo creemos que sus posibles replanteamientos o soluciones ayudaría, o por lo menos corroboraría, a esclarecer algunos de estos planteamientos.

No debemos olvidar que el francés hablado por los "pieds-noirs" en Argelia, de la misma manera que el francés de África del Norte en general, había sufrido las aportaciones de diferentes lenguas en contacto: francés, italiano, español, portugués. Desde el principio de la ocupación francesa (1830), gran número de extranjeros fueron a Argelia; el 1 de Julio de 1834 el número de extranjeros que era de 9.044, había aumentado hasta 20.078 el 1 de Enero de 1839, llegando a 21.526 el 31 de Marzo (Genty de Bussy).

En Junio de 1847 la población europea había pasado de 27.204, en 1840, a 109.400 de los cuales 47.274 franceses y 62.126 extranjeros. En 1876 el número de franceses y de extranjeros llegaba aproximadamente a los 400.000; 156.000 franceses y 155.000 extranjeros.

Si seguimos las teorías de J.F. Bonmatí (1989) podemos encontrar grandes diferencias tanto étnicas como sociales en Argelia. Dice que suelen establecerse tres grandes grupos étnicos en la conformación de la demografía argelina:

1.- Europeos, principalmente franceses, españoles, italianos, malteses, alemanes y suizos. A su vez, este grupo podría subdividirse en : a) franceses; b) resto de europeos o "extranjeros". En el conjunto de Argelia, los franceses eran numéricamente mayoritarios, seguidos por los españoles; estos últimos dominaban en muchas áreas del Oranesado, mientras que en Argelia Oriental italianos y malteses constituían el segundo elemento europeo, tras el contingente galo.

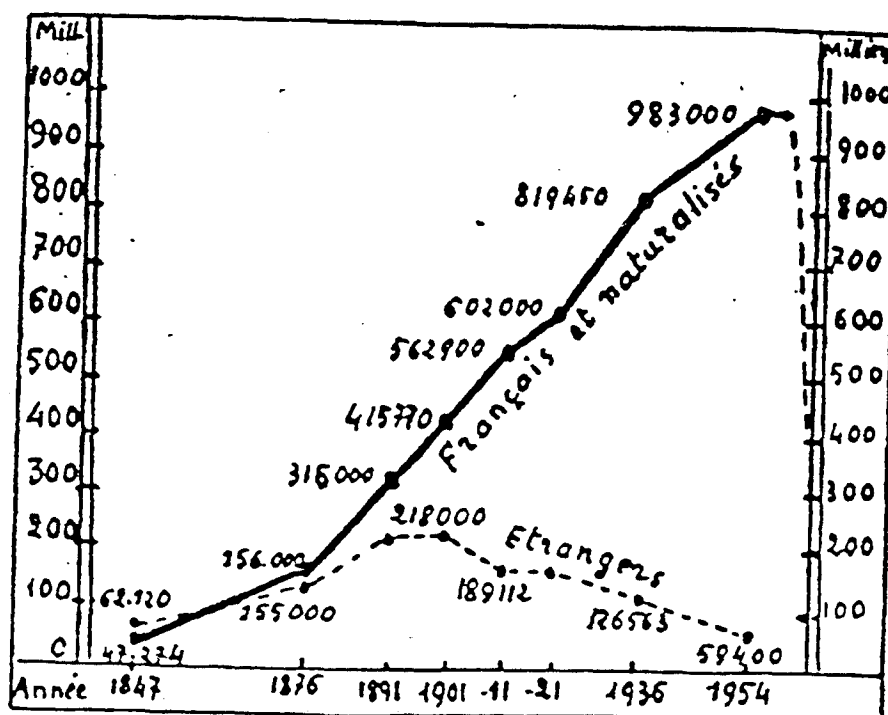
2.- Musulmanes. Constituían el grupo de población dominante, si bien en las principales ciudades eran más reducidos de lo normal, sobre todo en los primeros momentos de la conquista porque, por razones de seguridad, las autoridades trataron de dificultarles el regreso al antiguo vecindario. La mayoría eran bereberes, pero también había un considerable número de moriscos, herederos de los que habían sido expulsados de España en el siglo XVII.

Durante el Segundo Imperio, a pesar de la política pro-indígena seguida por el propio Napoleón III, esta población retrocedió numéricamente, de 2,3 millones de habitantes en 1856 a 2,1 en 1872. La causa de ello no sólo radica en las últimas operaciones militares francesas (Pelissier, Mac Mahon), sino también en las epidemias (sobre todo el cólera) y la crisis de subsistencias, ante las que parecían ser la población más vulnerable.

3.- Judíos. Normalmente eran sefardíes, descendientes de una parte de los judíos que fueron expulsados de España a fines del siglo XV. Destacaban en las actividades mercantiles, sobre todo en Argel y Orán. En esta última ciudad, en los albores de la conquista francesa, representaban los dos tercios del total de la población, a pesar de que, durante los últimos años de la dominación turca, por razones de competencia comercial, los europeos habían influido sobre el rey para que les crease dificultades.

Aunque no se puede generalizar, las relaciones que se establecieron entre los españoles y los otros grupos étnicos, podemos decir que fueron cordiales, realizándose conversiones al Islam, matrimonios mixtos, incluso, judíos que se españolizaron culturalmente. Esta mayoría de extranjeros fue fácilmente asimilada bien por naturalización voluntaria bien por naturalización automática, en virtud de la ley del 26 de Junio de 1889 que daba nacionalidad francesa a todo hijo de extranjero nacido en Argelia después de esta fecha.

A partir de 1891 y sobre todo de 1896 la disminución de la inmigración es evidente, pero hasta 1914-1918 los colonos no cesaron de llegar. Así en las estadísticas oficiales de Argelia encontramos las cifras siguientes en lo que concierne al año 1954: 59.404 extranjeros (de los que 37.103 sólo para la Oranie, región de Orán, casi todos españoles) frente a 983.005 franceses. La curva siguiente, reproducción del original, representa bien las evoluciones inversas de los dos grupos de colonos (Lanly 1970: 13).



Évolution de la population européenne d'Algérie.

El reparto de extranjeros sobre el territorio de África del Norte fue muy desigual. Los españoles y los españoles naturalizados formaban el 65% de la población europea de la región de Orán. Son muy numerosos también en el departamento de Argel, los barrios del norte, Bab-el-Oued y Saint Eugène encierran un grupo muy importante de españoles instalados desde la llegada de los colonos. Por el contrario, en Constantine, más alejada de España, los inmigrantes de este país no son muy numerosos; en 1936 se podían contar 1.246 habiendo conservado su nacionalidad frente a 27.111 en Orán y más de 36.000 en Oranie.

Los italianos ocuparon sobre todo el Este argelino y las costas , en 1936, 21.009 conservaban todavía su nacionalidad. Los malteses menos numerosos, de los que 2.987 eran considerados en 1936 como sujetos británicos, ocuparon las mismas regiones que los italianos.

Lespes escribía en 1930 " en Orán, más vecina de la península Ibérica, los españoles tienen una superioridad numérica sobre otras poblaciones extranjeras (90%). Es el caso de los italianos en Bône y Philippeville, más próximos a la otra península. Los malteses son raros en Orán, más numerosos en Constantine y sobre todo en Bône. En Argel los porcentajes se aproximan a los que podemos calcular para Argelia entera... Argel es la ciudad que mejor reproduce, en proporciones numéricas, la importancia relativa de los elementos entresacados de la población argelina." (1938).

Es curioso comprobar como la proximidad de Argelia, su similitud en clima y paisaje a la provincia de Alicante, la rapidez y bajo costo del viaje, la facilidad del retorno, la certeza de encontrarse entre compatriotas y amigos, la seguridad de hallar ocupación, y el recuerdo de provechosas experiencias precedentes, representaban incentivos irresistibles para que los españoles la tuvieran como punto de mira.

Su presencia se deja sentir por todas partes. Es así, refiere el representante diplomático en Orán a finales de siglo, que en esta población hay calles y hasta barrios completamente españoles. Del interior y de las costas de este departamento no diré más sino que el viajero atraviesa aldeas y pueblos enteros donde no se oye hablar más que nuestro idioma.

Siguiendo con el estudio de Juan Bta. Vilar (1982), nos dice que conservaban cuidadosamente costumbres y folklore. Sus platos preferidos eran el potaje, la paella y el gazpacho. Se mostraban corteses y hospitalarios con los extraños y muy comunicativos entre iguales. Miraban las apariencias y gustaban de quedar bien. No dudaban hacer un dispendio para mantener la reputación. Eran orgullosos y, llegado el caso, puntillosos, vengativos y brutales.

Entrado el siglo XX florece la civilización española en la Oranie por obra y gracia de los alicantinos. Orán y otras localidades importantes de la región cuentan con un teatro español, una prensa en castellano, y en ocasiones incluso en valenciano, asociaciones filantrópicas y culturales primitivamente españolas, y hasta fallas y plaza de toros. Las comunicaciones e intercambios de todo orden eran asiduos, e irrecusable la influencia alicantina sobre los géneros de vida de la región. No cabe duda que los alicantinos fueron el elemento decisivo en la plasmación de un nuevo pueblo, el pueblo europeo de Argelia.

Sin embargo, el nivel cultural de los españoles en Argelia era muy bajo, porque los emigrantes solían proceder de las capas sociales más bajas (por ende, culturalmente más pobres) y también de provincias muy atrasadas en este sentido. Un estudio de Pérez Garzón (1973), nos demuestra que el caso de Alicante es elocuente: en 1860, nuestra provincia tenía escolarizada sólo el 29,2 por 100 del total de la población infantil en "edad escolar" (seis-quince años), entre los niños, y el 28,6 por 100 del total de niñas de la misma edad; en cuanto a los adultos, por aquella época, únicamente el 31 por 100 de los varones y el 9 por 100 de las mujeres sabía leer y escribir en toda España.

Al menos durante las primeras décadas de la colonización, factores como la mayoría numérica de los españoles en ciertas poblaciones (incluso distritos), o los estrechos lazos con España, ayudaron a preservar al colono y al emigrante contra influencias culturales no hispanas. Ello no quiere decir que tales influencias externas no se produjesen. En esto último, evidentemente, destaca el proceso de afrancesamiento, donde las escuelas argelinas jugaron un papel determinante. Los españoles ya instalados en Argelia preferían las escuelas comunales para sus hijos, por su gratuidad y porque daban mayores posibilidades cara al futuro. (J.F.Bonmatí, 1989).

Sin embargo, Francia ha practicado una política de integración, una política escolar hacia estos extranjeros; en 1944 los resultados de la escolarización se traducían en el Boletín número 1 de la Academia de Argel en las cifras siguientes: 130.000 niños

musulmanes eran escolarizados: 40.000 con la enseñanza de tipo metropolitano, 10.000 con la enseñanza llamada "de los indígenas", es decir alrededor del 8% y 122.000 europeos, es decir el 90%. (Lanly 1970)

En el curso académico 1900-1901, 40.468 niños extranjeros estaban inscritos en la enseñanza pública o privada, impartida en francés, frente a 60.137 niños franceses entre los que no hay que olvidar los hijos de extranjeros nacidos en Argelia, de ahí que podamos pensar que los niños con lengua extranjera eran tan numerosos como los hijos de franceses de origen.

En 1957 la escolarización en la enseñanza primaria, pública o privada, de los niños europeos en Argelia, era evidente. Los colonos franceses que dirigían el país políticamente, socialmente y administrativamente, habían asimilado, en lo que concierne a la nacionalidad y a la lengua, a la mayor parte de los extranjeros. "Los españoles, los italianos, los malteses con familias numerosas, sobrepasaban seguramente a los franceses, aprendían a hablar el francés al mismo tiempo que el español, el italiano, llegando a abandonar las lenguas de sus antepasados. Pero estos han retrocedido lentamente, no sin dejar huellas profundas en el francés oral. Un tipo humano y social nuevo, presentando todavía ciertos matices, posee así un sociolecto original, con dosis variadas de elementos extranjeros". (Lanly 1970)

Sin embargo, aunque estas informaciones a nivel histórico sean básicas, hemos podido comprobar que, en el año 1989, año de la conmemoración del Bicentenario de la Revolución francesa, ha vuelto a poner de moda el tema del vínculo de Alicante con Francia. Se ha hablado, incluso, de los "franco-alicantinos". Los recientes artículos publicados por el joven Círculo de los Amigos del Bicentenario recuerdan que ya en el siglo XVIII, la Calle Mayor era propiedad de unos 1000 franceses católicos que habían encontrado refugio aquí.

Pero si nos remontamos sólo a principios del siglo XX, una crisis económica sacude el sur de Francia en el sector vinícola. Unos viticultores de la región de Burdeos

se instalan en la costa alicantina donde cultivan la vid y se dedican al comercio del vino. Así se pueden contar unos 100 franceses en 1910. Estas personas se integran perfectamente, llegando a fundirse con la población autóctona. Crean, sin embargo, una asociación y dos escuelas francesas.

Ya hemos hablado de la época colonial y de la emigración de los habitantes de la Costa Blanca. Entre 1962 y 1967 es cuando se va a formar el núcleo de la colonia francesa en Alicante. Tiene lugar la independencia de Argel y, sobre todo, los que han combatido en las filas de la O.A.S.; no pueden volver a Francia. Alicante constituye para ellos una tierra de exilio privilegiada, desde donde algunos esperarán la amnistía. Otros, que guardan cierto rencor contra el gobierno francés, no quieren volver a su patria. En los años 1963-64 se produce un segundo éxodo de los "pieds-noirs", decepcionados por la Metrópoli, viniendo a buscar refugio en la costa alicantina.

Es la época en que los precios de las viviendas y el trabajo atraen a muchos extranjeros a España. Por su parte, el gobierno español acoge particularmente bien a estos emigrados, franceses de nacionalidad, pero hijos de españoles, cuya llegada da cierto impulso al sector económico. La legislación que regula su instalación en territorio español es bastante imprecisa. A principios de los años setenta, el consulado - creado en 1968- registra 3.472 franceses, mientras que la prensa habla de una colonia de 20.000 personas.

En esa peculiar colonia francesa, que nace en los años 60, se perfilan las características todavía vivas en la comunidad actual: por una parte el profundo arraigo a los valores franceses: la joven comunidad de los 60 crea asociaciones a nivel regional que siguen siendo las mismas que hoy existen, así como los centros escolares, de los que El Liceo es su descendiente. Y por otra, el agradecimiento hacia el país que les acoge, cuando Francia les rechaza - la colonia francesa demostrará en dos ocasiones su respeto manifestando su apoyo al régimen franquista, dando su "sí" sobre pancartas a la pregunta del Referéndum de 1966 sobre la Ley Orgánica y denunciando en 1970 la actitud de la prensa francesa durante los juicios de Burgos.

En cuanto a la enseñanza, los dos centros existentes en la Costa blanca son: el Liceo Francés, en Alicante y la Escuela Francesa de la Costa Blanca, en Benidorm, dependientes de la "mission Laïque Française", asociación reconocida de utilidad pública por el Ministère de l'Education Nationale desde 1907.

La Misión Laica crea escuelas con carácter permanente o transitorio en todo el mundo, y también se ocupa de la formación de sus docentes para la difusión de la lengua y cultura francesas en el extranjero. Los dos centros nacen en unas circunstancias similares, aunque con diez años de diferencia. A principio de los años 60 se crea la Nueva Escuela Francesa, por iniciativa privada de unos padres de alumnos, y al constatar problemas financieros el gobierno francés, confía la responsabilidad de la escuela, por un período de 10 años, a la Misión Laica, a partir de 1973. Es cuando se le empieza a llamar el Liceo.

Sólo a partir de 1970 se admiten niños españoles, pues en un principio el gobierno español no reconocía los estudios de este centro, ya que su director no era un docente, sino un agente de seguros. Cabe preguntarse si este sistema de educación favorece o no la integración. A falta de datos estadísticos comentamos aquí la información recabada de entre los profesores, alumnos y padres de alumnos.

Los hijos de padres españoles y de matrimonios mixtos, en los que el padre es español, suelen abandonar el Liceo a partir de 2º de BUP, sea porque encuentran dificultades, sea porque prefieren prepararse para la Selectividad en un centro español, y a veces también porque ellos no eligieron el estudiar en el Liceo. Los alumnos con padres franceses se mueven en un círculo de amigos franceses; al terminar sus estudios secundarios continúan estudios universitarios en Francia. A pesar de lo dicho anteriormente, quizás los que saquen más provecho desde el punto de vista cultural sean los hijos de matrimonios mixtos, por estar diariamente en contacto con las dos culturas.

Ante esta situación, creemos que sería recomendable, para un mayor enriquecimiento de los jóvenes estudiantes, compensar de forma equilibrada la

enseñanza del francés y del español, así como armonizar sus metodologías, puesto que hemos comprobado que realizan su adquisición de la lengua española en dos contextos: uno extraescolar e informal, y otro escolar, esencialmente formal, donde perfeccionan su conocimiento de la lengua objeto.

No hemos de olvidar otros muchos factores que, según los diferentes modelos socio-psicológicos existentes, influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua, como son el componente sociocultural y étnico, la conciencia y las actitudes lingüísticas, las diferencias individuales, además de los contextos de aprendizaje. Entre las diferencias individuales, la motivación y la ansiedad situacional en un contexto informal parecen tener la mayor influencia en los resultados, lingüísticos y no lingüísticos, del proceso. Una motivación afectiva positiva, es decir, una disposición favorable hacia la comunidad que habla la segunda lengua constituiría una condición previa necesaria para alcanzar un grado de perfeccionamiento semejante al de los nativos en la L2. Hemos de señalar que los "pieds-noirs" están adquiriendo la lengua española en un contexto interétnico, por lo que deberíamos tener en cuenta los factores que afectan a la fuerza de identificación étnica de los individuos y a su percepción de las relaciones sociales que actúan entre los grupos étnicos. La percepción de la vitalidad del grupo interno actuaría de soporte de la identificación étnica.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta, es que la implantación francesa en el extranjero es bastante reducida, comparada con la de otros países europeos. En 1987 sólo representaba el 2.5% de la población total. Por este motivo, Francia estimula la expatriación para asegurar su presencia en el mundo (difusión de la cultura, lengua, tecnologías, etc). Sin embargo, el Gobierno prepara con sumo cuidado la vuelta de sus súbditos, procurando que no estén desconectados de Francia, en el país que los acoge temporalmente. En el seno del Ministerio de Asuntos Exteriores, el Departamento "Direction des Français à l'étranger" elabora una política global de protección y mejora de las condiciones de vida de los franceses en el extranjero.

El ACIFE (Centre d'Accueil et d'Information des Français à l'étranger) edita un documento oficial: "Le livret du Français à l'étranger". Esta guía difundida en Francia -de preparación a la expatriación- y en los consulados, intenta informar a los franceses acerca de sus derechos al mismo tiempo que les asesora en sus gestiones con las autoridades francesas, así como con las del país de destino. Recoge temas como: empleo, prevención médica, protección social, fiscalidad, escolarización, papel del consulado, retorno a Francia y reinserción profesional.

A pesar de estos esfuerzos, hemos podido constatar que los franceses de la provincia de Alicante, sobre todo los "pieds-noirs" acuden raras veces o nunca a su consulado. Ignoran también la existencia del fascículo citado anteriormente y desconocen el papel del delegado del Consejo Superior de los Franceses en el Extranjero (CSFE) de Alicante.

Entonces ¿cómo explicar esa especie de indiferencia de los súbditos franceses ante el complejo sistema destinado a protegerlos?. Quizás se deba en parte al individualismo de los franceses, que parece ser la etiqueta nacional, y a una información muy deficiente, pero es significativo que los franceses instalados en nuestra costa no tengan la sensación de hallarse en el "extranjero" y les parezca haber superado las consecuencias que ello trae consigo: barrera lingüística y diferencia cultural en general.

Posiblemente, la comunidad vaya perdiendo el carácter peculiar que tenía cuando se instaló y su heterogeneidad se vaya borrando, debido precisamente a la apertura de fronteras que favorecen el que nos sintamos ciudadanos europeos, a las características de alicante y provincia como ciudad turística, a que, debido al largo tiempo de estancia, no se consideran ciudadanos franceses, a la naturalización de la gran mayoría de ellos y a otros tipos de razones, sin embargo creemos que todavía tiene una gran importancia y es digna de ser estudiada, desde la perspectiva socio-cultural y desde la lingüística.

4.3.- LA MUESTRA.

En toda investigación lingüística en que sea preciso la recogida de un corpus para su análisis posterior se plantean desde el principio los problemas relativos a la selección de los sujetos, es decir al diseño de la muestra. Para realizar esta tarea, hoy el investigador tiene ante sí, además de las ya conocidas técnicas de muestreo, la posibilidad de confeccionar previamente un "perfil de la comunidad", como propone Wölk (1976), y proceder desde él al establecimiento de la muestra.

No cabe duda que una muestra preparada sobre el perfil de una comunidad tendría una serie de notables ventajas, sobre todo para el análisis de la variación lingüística en el contexto social, pues asegura --entre otras cosas-- que no escaparía ningún factor extralingüístico verdaderamente significativo en la estructura de la comunidad estudiada, es decir, que todos los datos antropológicos serían tomados en cuenta en el diseño de dicha muestra. Examinando las características señaladas por Wölk y sus colaboradores con respecto a Buffalo, consideramos aconsejable adoptar tal procedimiento en nuestra investigación, ya que tiene un peso decisivo su estudio en nuestra comunidad.

Hay que reconocer que las muestra demográficas no están exentas de inconvenientes. Es cierto que la crítica más fuerte a este tipo de muestra ha dejado de tener razón de ser gracias a una nueva técnica algorítmica computarizada ideada por Rousseau y Sankoff (1978). A partir de ahora, muchas investigaciones no tendrán que preocuparse por el agrupamiento de sus informantes, pues bastará con seleccionar al azar, acompañar cada muestra de actuación lingüística con abundante información no contextual, y el programa se encargaría de la estratificación seleccionando aquellas variables que son en realidad pertinentes a la variación lingüística estudiada. Lamentablemente no pudo ser utilizada en esta investigación, teniendo que ser recogido y analizado el material por nosotros.

A pesar de que los reparos a las muestra demográficas --acentuados por Wölk (1976: 45 ss.) y por Rousseau y Sankoff (1978: 96 ss.)-- son importantes, hay varias razones de peso que las avalan. De éstas, sin duda la más significativa es el constante éxito logrado con ellas desde la investigación modélica y pionera de Labov (1966) hasta nuestros días.

La decisión de trabajar con un muestreo de base demográfica obligaba a la selección apriorística de las variables, aspecto que no fue tenido en cuenta en esta investigación, ya que lo que intentamos descubrir es si el hablante bilingüe utiliza dos o más sistemas o un solo sistema formado por elementos de cada uno de ellos; las interferencias, los cambios de código, los calcos y los préstamos. Investigaciones anteriores indicaban con claridad la conveniencia de contar con los factores: sexo, edad, nivel sociocultural y procedencia. Nosotros los hemos tenido en cuenta añadiendo el de profesión y tiempo de estancia en Alicante.

Respecto a este tema, la variable procedencia, innovación que debemos a Cerdergren (1973) y que su trabajo sobre la ciudad de Panamá logró demostrar su pertinencia para el estudio de ciudades cuya composición demográfica cuenta con un importante aluvión de inmigrantes, no ha hecho falta, ya que en nuestra investigación todos los casos analizados proceden de Argelia, delimitando la muestra exclusivamente a ellos.

Investigaciones sociolingüísticas aconsejan trabajar también con una nueva variable: la de "mercado lingüístico". Según Sankoff y Laberge (1978) es a veces más significativa la necesidad profesional de utilizar cierto tipo de variantes, por ejemplo entre maestros, abogados, etc., que cualquier otra de las variables sociales estudiadas regularmente. Así parecen demostrarlo los trabajos de Sankoff y Thibault (1977), de Kemp (1978), de Sankoff, Kemp y Cedergren (1979) y de Laberge (1977). En nuestra investigación la hemos utilizado como un dato más de información sobre los sujetos.

Para el establecimiento de nuestra muestra demográfica, grave problema por la falta de infraestructura informatizada y falta de cifras coincidentes en cada una de las instituciones, consultamos y recopilamos los datos pertinentes en: Instituto Nacional de Estadística (Anuario estadístico de 1990); la comisaría Provincial de Policía (permisos de residencia hasta el 30 de Junio de 1990); el Gobierno civil de Alicante, gabinete técnico (residentes extranjeros en la provincia hasta el 31 de Diciembre de 1990); los diferentes consulados y la Delegación Territorial del Ministerio de trabajo hasta el 31 de Diciembre de 1990.

El siguiente cuadro estadístico nos muestra los distintos datos obtenidos de diversos organismos nacionales y extranjeros respecto al número de residentes en la provincia de Alicante. Hemos de añadir que es un intento de aproximación, no el definitivo, debido a la gran dificultad y a la gran falta de infraestructura que hemos podido observar en los diversos organismos responsables del tema, sin embargo, es una primera y necesaria información para poder iniciar el trabajo.

La primera conclusión que se desprende es la falta de cifras coincidentes y exactas en los tres grupos sobre los que realizamos la búsqueda, es decir, sobre los Franceses (F), los Alemanes (A) y los Ingleses (I).

Desglosando cada una de las instituciones en las que nos hemos basado para conseguir, en la medida de lo posible, los datos más fiables, nos encontramos que en el **Instituto Nacional de Estadística** las cifras de que dispone este organismo son mucho más bajas que las de los Consulados y la Policía, sin embargo nos pueden transmitir una idea más clara de la evolución de la población extranjera en la provincia de Alicante en los últimos 20 años.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	Francés (F)	Alemán (A)	Inglés (I)
Instituto Nacional de Estadística, (Anuario estadístico 1988).	3.432	4.210	13.328
Comisaría Provincial de Policía, (Permisos de Residencia hasta 30-6-88)	3.702	4.563	16.114
Gobierno civil de Alicante, Gabinete Técnico, (Residentes extranjeros en la Provincia, 31- 12-88)	2.636	3.376	12.375
Consulados	5.000	4.544	18.816
Delegación Territorial del Ministerio de trabajo, (Permisos de Trabajo hasta 31-12-88)	64	88	407

AÑO	FRANCIA	ALEMANIA	R. UNIDO	TOTAL EXTRANJEROS
1968	1.910	281	477	4.097
1974	2.038	415	1.581	6.628
1975	2.131	594	1.940	7.179
1976	2.163	645	2.169	7.487
1977	2.269	896	2.533	8.733
1978	1.271	1.095	2.725	8.307
1979	1.372	1.214	2.930	9.044
1980	1.356	1.329	3.102	9.541
1981	1.577	1.573	3.439	11.190
1982	1.765	1.797	4.051	13.241
1983	1.997	2.192	5.032	16.224
1984	2.230	2.518	5.892	18.973
1985	2.316	2.754	6.802	20.985
1986	2.443	2.974	7.729	23.245
1987	2.595	3.200	9.037	26.066
1988	3.224	3.853	11.535	32.303
1989	2.636	3.976	12.375	32.089
1990	3.432	4.210	13.928	36.890

Nos parece interesante comentar cómo se ha multiplicado por 4 el número de ingleses desde el año 80, ocurriendo casi lo mismo con los otros dos grupos. Creemos que la brusca interrupción en el aumento de franceses durante los años 77 al 78 podría corresponder con la opción que se les ofreció de poder adquirir la nacionalidad española, opción que fue tomada por la gran mayoría de "pieds-noirs" que la veían como favorable para su vida en España y la de sus hijos, puesto que, a nivel laboral, estaban plenamente integrados y pensaban que esta nueva situación les favorecería en todos los sentidos, sobre todo en el social.

Así como el número de franceses era muy superior al de alemanes en los años 70, actualmente el crecimiento del grupo alemán es mucho más rápido que el del francés, que ha sido incluso superado en cifras absolutas, pero que ambos están, como se puede observar, a mucha distancia del contingente inglés, que representan casi un tercio del total de la población extranjera.

En cuanto a la **Comisaría de Policía**, el Real Decreto 1099/1986 regula la expedición y renovación de las tarjetas de residencia. Las solicitudes de expedición y renovación de dichas tarjetas se presentan en la Comisaría de Policía, donde son remitidas al Gobierno Civil para su tramitación y resolución, por lo que las cifras del número de residentes que constan en sus registros deberían ser coincidentes, aunque no lo son.

El conjunto de franceses, alemanes y británicos residentes representa una cifra total, según datos de la comisaría de Policía de Alicante de 24.379 (Junio de 1988), lo cual significa un alto porcentaje si lo relacionamos con el total de residentes extranjeros que figuran en los registros del Gobierno Civil hasta el 31 de Diciembre de 1989. Cotejadas con otras cifras, suponen una media casi del 57% de la población extranjera.

Las nuevas "residencias" concedidas en el año 88 consta en los archivos de la Policía como sigue:

FRANCIA	1.066
ALEMANIA	1.187
GRAN BRETAÑA	3.739
TOTAL	5.992

Habría que añadir que las cifras de residentes reales en la provincia son todavía desconocidas para la Policía, ya que no disponen de una sección especializada en la inspección y control de los extranjeros, y por lo pronto, la cifra que dan los respectivos consulados es muy superior. Tampoco dispone de un servicio de datos informatizados.

Por eso suponemos que existe una entrada de extranjeros y un gran número de residentes clandestinos por un período superior a tres meses no controlados, ya que es suficiente la presentación de la tarjeta de identidad o pasaporte, donde, o bien no se estampa en muchos casos ninguna fecha o sólo cuando desean trabajar de forma legal van a solicitar la residencia, quedando inscritos en el caso de que precisen algún certificado legal.

En tercer lugar, nos encontramos con **El Gobierno Civil**. Aunque la expedición de las tarjetas de residencia tiene lugar en modelo oficial determinado por el Ministerio del Interior, la tramitación y resolución corresponde a los gobernadores civiles.

Dicha expedición se configura como un derecho de los ciudadanos de la comunidad, de ahí que una vez presentados todos los requisitos solo puedan ser denegados por motivos de orden, seguridad y salud públicos.

Autorizaciones de residencia concedidas en el año 1988:

RESIDENCIAS CONCEDIDAS POR 1ª VEZ	5.155
RENOVACIONES DE RESIDENCIAS ANTERIORES	4.507
RESIDENCIAS CONCEDIDAS A COMUNITARIOS	3.215

Cuando el número total de residencias expedidas en la provincia era de 32.089, de los que corresponden a comunitarios 25.156, el número de estos tres grupos aparece así:

	FRANCIA	ALEMANIA	INGLATERRA
Residentes.	2.636	3.376	12.375
Tarjeta Residente Comunitario. (suficiente para trabajar por cuenta propia).	486	460	1.093
Permisos de trabajo Comunitario.	35	54	58
Permisos de trabajo.	73	99	365

Seguimos comprobando la inexactitud de las cifras y el poco control existente al respecto.

Avanzando un poco más, llegamos a los Consulados. Sólo son datos parciales y reflejan exclusivamente el número de aquellos ciudadanos allí inscritos, ya que no

existe la obligación ni la necesidad de registrarse siendo residente, ni siquiera los que trabajan por cuenta propia; solamente acuden a este organismo cuando tienen que renovar su pasaporte o cuando tienen problemas de toda índole y necesitan ayuda o asesoramiento: robos, defunciones, herencias y otras situaciones de emergencia.

Por estas razones, los consulados tampoco tienen datos fiables sobre el número de súbditos que residen en España, ni por grupos de edades, ni por la profesión que ejercen, que en muchos casos, según opinión de alguno de los cónsules, no coincide con la profesión que declaran: por ejemplo, el vicedcónsul francés, Sr. Sales de Gauzy calcula tener en sus archivos unos 5.000 franceses; los consulados inglés y alemán han facilitado cifras más exactas: hasta el año 90 había 19.816 ingleses (6.936 hombres y 12.880 mujeres) y 4.544 alemanes inscritos.

Pero ante la pregunta de la estimación personal de sus respectivos diplomáticos afirman que pudiera haber de 8.000 a 10.000 franceses, 25.000 alemanes y 30.000 ingleses aproximadamente.

En cuanto a la **Delegación del Ministerio de Trabajo** hay que decir que los permisos de trabajo concedidos hasta el 31-12-88 son:

FRANCESES	64
ALEMANES	88
BRITÁNICOS	307

Las razones que podríamos aducir, a pesar de los problemas laborales y sociales que se van a crear en nuestro país, son que uno de los objetivos de la Comunidad Europea es favorecer el intercambio de trabajadores de los estados miembros, tanto si trabajan por cuenta propia, como si lo hacen por cuenta ajena.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Desglosando cada una de las instituciones en las que nos hemos basado para conseguir, en la medida de lo posible, los datos más fiables, nos encontramos que en el Instituto Nacional de Estadística las cifras de que dispone este organismo son mucho más bajas que las de los Consulados y la Policía, sin embargo nos pueden transmitir una idea más clara de la evolución de la población extranjera en la provincia de Alicante en los últimos 20 años.

También el permiso para trabajar por cuenta ajena es válido por cinco años, solicitud que se presenta en la Delegación Provincial del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que es el órgano competente para extender los permisos o denegarlos.

Añadir que para trabajar por cuenta propia es suficiente la tarjeta de residente comunitario, junto a la titulación que se exija en cada caso, lo cual supone un reto para los profesionales españoles, como antes hemos insinuado.

Por último, creemos que este denso asentamiento no es reciente, ya que en el año 74 el profesor Gaviria, en un estudio realizado en 1973, después de valorar distintas estimaciones, se atrevió a calcular, el número total de extranjeros asentados en la provincia de Alicante en 35.000.

¿ Cómo puede ser entonces que la cifra que publican los medios actualmente no llegue a los 40.000?

Si tenemos en cuenta que al menos los alemanes e ingleses, los dos grupos más numerosos, oficialmente se han multiplicado por cuatro en los últimos diez años, es lógico deducir que el número total de residentes pueda sobrepasar la cifra de 100.000.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.4.- LA ENCUESTA Y SU TABULACIÓN.

Como ya hemos indicado a lo largo de nuestra investigación, no nos podemos centrar en un trabajo de sociolingüística exclusivamente en sus aspectos lingüísticos, ya que el trabajo nos parece que podría quedar falto de algo tan importante como sería su sentir socio-cultural, las opiniones sobre su situación, sus actitudes, aspiraciones, etc. Además, no debemos olvidar que la intuición, aunque es personal frente a la ciencia que requiere que sus métodos y resultados sean públicos, es un componente de la competencia cognoscitiva (Robins, 1976:28-29), es decir, forma parte del bagaje científico y, en la medida en que vaya siendo sustituida por algún modelo, si éste es válido, se convertirá en ciencia.

Sin embargo, la problemática de la identidad étnica, abordada anteriormente, hace en todo momento referencia a la subjetividad del individuo que se identifica como miembro de un grupo. La pertenencia a un grupo implica establecer comparaciones con respecto a otros grupos diferentes del propio y evaluar los rasgos distintivos, sociales y culturales, que presenta tanto el grupo propio como los grupos ajenos. En este sentido, Tajfel (1984: 257-384) propone una teoría sobre las relaciones de grupos, a partir de comparaciones que los miembros de un grupo efectúan en contacto con miembros de otros grupos. Según este autor, estas comparaciones sociales se dan cuando los individuos se definen a sí mismos como miembros de un grupo y cuando, como tales, se hallan en presencia de miembros de otros grupos. Los criterios de comparación se establecerían en relación con cualidades personales, capacidades, posesiones materiales,... etc. Tajfel sugiere que la comparación social entre grupos lleva frecuentemente a los individuos a buscar puntos de comparación favorables para su grupo, que contribuyan a una mayor diferenciación de éste con respecto a grupos ajenos. La percepción de esta diferenciación por parte de cada individuo en relación con su propio grupo implica la existencia de un sentimiento positivo de identidad étnica. (cfr. Giles-Bourhis-Taylor, 1977).

Si profundizamos un poco más, la identidad étnica tiene asimismo que ver con la cuestión de las actitudes, tradicionalmente debatidas en psicología social (cfr. Allport 1971; Newcomb 1973: 136 ss.; Rokeach 1975, Fishman-Agheyisi 1970, entre otros) e incorporada recientemente a los estudios de bilingüismo (Lambert 1972: 212-236; 1972a) y de sociolingüística (cfr. Rona 1966, 1970; Labov 1966, 1983: 380-390; Fishman-Agheyisi 1970; Shuy-Fasold 1973; Cooper 1974, 1975; Giles-Powesland 1975; Giles-Bourhis-Taylor 1977; Bourhis 1979; Giles 1979; Ryan-Giles 1982, entre otros). Básicamente sigue siendo válida la definición que dió Rokeach del concepto de actitud:

"Una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada (Rokeach 1975, I, pág.15)."

A partir de esta definición es necesario insistir en el término "creencias", que se utiliza en relación con otros términos no necesariamente intercambiables: "sistema de creencias", "ideología", "sistema de valores", "opinión", etc. Por otra parte, hay que subrayar también, el hecho de que toda creencia que forma parte de una actitud consta de tres componentes, según Rokeach:

- 1.- Un componente **cognitivo**, porque representa el conocimiento que, dentro de ciertos límites de certeza, tiene una persona acerca de lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable.
- 2.- Un componente **afectivo**, porque, supuestas las condiciones adecuadas, la creencia es capaz de despertar efectos de intensidad variable que se centran (a) en el objeto de creencia, o (b) en otros objetos (individuos o grupos) que toman una posición positiva o negativa con respecto al objeto de la creencia, o (c) en la creencia misma, cuando su validez es notoriamente puesta en duda, como sucede en el caso de una disputa.

- 3.- Un componente de **conducta**, porque la creencia, al ser una predisposición de respuesta de umbral variable, debe conducir a algún tipo de acción cuando es activada convenientemente. La clase de acción a que conduce es determinada estrictamente por el contenido de la creencia (Rokeach 1975, I, pág.16).

La medición de actitudes, psicosociales y sociolingüísticas, ha sido - y sigue siendo - un problema metodológico de gran importancia para la investigación empírica. A este respecto conviene hacer mención de la escala de Guttman como ilustración de un modelo teórico para la cuantificación de actitudes implícitas en las respuestas individuales a cuestionarios sociológicos, que han sido utilizados en investigaciones sociolingüísticas (Brown-Gilman 1968). Por lo que se refiere al análisis de actitudes lingüísticas, la metodología empleada ha sido muy diversa (cfr. Fishman-Agheyisi 1970). Una primera fuente de información se halla en el análisis de la política lingüística de un Estado o del uso de cada medio de expresión considerado en diferentes niveles de comunicación, así como en la experiencia personal de individuos afectados por situaciones de multilingüismo. Una segunda fuente de información es el denominado método directo basado en la utilización de cuestionarios o entrevistas individuales. El tipo de preguntas empleadas hace referencia a la evaluación por parte del informante de diversas modalidades lingüísticas, a la preferencia de uso, a las razones determinantes para el aprendizaje de una lengua concreta, a las opiniones sobre política lingüística esbozadas por el informante, etc. Un tercer tipo de información sobre actitudes lingüísticas lo constituye el denominado método indirecto que consiste en la utilización exclusiva de las evaluaciones de los hablantes para extrapolar las actitudes. El psicólogo canadiense Wallace Lambert y sus colaboradores han aplicado para esta finalidad la técnica conocida como "la falsa pareja" en la cual se oye la voz grabada del mismo hablante sirviéndose de modalidades lingüísticas (dialectos, estilos o acentos) contrapuestos (cfr. Lambert 1972a; Giles-Powesland 1975).

Siguiendo un poco más, diremos que la adquisición de la lengua materna, el desarrollo de la identidad personal y la aculturación se llevan a cabo en el proceso de socialización individual. Este proceso se canaliza mediante la lengua materna; de ahí, las dificultades que pueden presentarse cuando la socialización se produce en contextos multilingües, en que la lengua de enculturación del individuo es una lengua minoritaria, totalmente dispar del medio lingüístico de comunicación utilizado por el grupo dominante. Este es el caso de los emigrantes y sus hijos. Si en este tipo de situaciones, la enculturación de los emigrantes y sus hijos se da en un contexto en el que la cultura y la lengua étnicas se mantienen intactas, el contacto posterior con la cultura extranjera no supondría problemas de identidad. El resultado sería la identificación del individuo con su propia cultura, aunque se encuentre expuesto a la influencia aculturadora de la lengua y la cultura del grupo étnico dominante, influencia que conduciría al bilingüismo.

En este apartado, que ahora empezamos, hemos creído más conveniente orientarlo hacia el acercamiento (conocimiento) de esos grupos de europeos -- ingleses, alemanes y franceses-- centrándonos en estos últimos, que viven y conviven aquí, utilizando unos servicios y aportando unas transformaciones sociales dignas de estudio.

Quizás esto sirva como un pequeño informe previo para futuras y más profundas investigaciones acerca de una cuestión que hasta ahora presenta muy poca documentación y que tiene un considerable peso específico en nuestra provincia y, también, como complemento a los aspectos gramaticales.

Uno de los objetivos más importantes es, de entrada, el acercamiento para llegar a un mejor conocimiento y comprensión de ellos como grupos sociales, de los que se sabe que están ahí, residiendo muchos de ellos en sus urbanizaciones, con escasísimos contactos con la población española y por ello menos integrados; a la vez que podría ser un principio para fomentar algún tipo de actividad(es) común(es), dado que caminamos a una integración europea, donde el multilingüismo y el multiculturalismo deberían ser las premisas predominantes.

El asentamiento de extranjeros en el litoral de Alicante siempre ha sido fácil de constatar, y mucho más en la década de los años 80, sobre todo con la entrada de España en el Mercado Común. Lo que es más difícil es su contabilización y control.

Aunque en este trabajo solamente nos hemos centrado en el estudio de los franceses, creemos que no se pueden ni se deben observar ni evaluar separados del resto de los extranjeros, entre los que se encuentran los alemanes y los británicos, ya que juntos forman el grupo más numeroso y a la vez más poderoso, por su importancia económica y social, lo que será tema para otra investigación.

En un principio utilizamos un minicuestionario para ir centrando el problema que consistía en preguntas generales, dado que detectamos una actitud bastante escéptica por parte de los franceses, a la hora de rellenar los cuestionarios. Las preguntas fueron las siguientes:

- 1.- ¿Por qué razones ha elegido la Costa Blanca como lugar de residencia?.
- 2.- ¿Se han cumplido sus expectativas en relación a la calidad de vida aquí?.
- 3.- ¿Habla usted español? (Bien, un poco, casi nada).
- 4.- ¿Vive usted con su familia aquí, o vive una parte de su familia en su país?.
- 5.- ¿Qué dificultades ha tenido para adaptarse aquí?.
- 6.- ¿Qué hace usted en su tiempo libre?.
- 7.- ¿A través de qué medios se informa sobre los acontecimientos y sucesos a nivel local? (TV. española, TV. por satélite, prensa española, francesa..., radio, etc.,).
- 8.- ¿Se siente usted integrado?.
- 9.- ¿Le recomendaría usted a otros compatriotas suyos que vinieran a establecerse aquí? ¿por qué sí/no?.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esto nos sirvió como toma de contacto para después poder elaborar un cuestionario mucho más amplio, con unos apartados referidos a la siguiente información:

- 1.- Identificación.
- 2.- Estancia y residencia.
- 3.- Estado civil.
- 4.- Profesión.
- 5.- Vivienda.
- 6.- Conocimientos del Español.
- 7.- Vida cotidiana.
- 8.- Formación escolar y profesional.
- 9.- Relaciones con la Administración y servicios.
- 10.- Integración.
- 11.- Actitud ante la sociedad española.
- 12.- La vida en la costa del Mediterráneo.

Dichos cuestionarios, un total de 100 mínimo para cada uno de los grupos, aunque realmente fueron muchos más, con la síntesis de los datos obtenidos a través de ellos, referidos exclusivamente a los franceses, los insertamos a continuación:

4.4.1. IDENTIFICACIÓN	
4.4.1.1. Sexo	
-hombre	5
-mujer	75
4.4.1.2. Edad	
-hasta 20 años	1
-20 a 30 años	27
-31 a 40 años	23
-41 a 50 años	25
-51 a 60 años	19
-más de 60 años	5
-ns/nc	0
4.4.1.3. Estado civil	
-soltero/-a	11
-casado/-a\ con español/-a	73/31
-viudo/-a, divorciado/-a	16
4.4.1.4. Profesión	
-jubilado/-a	8
-en activo	79

4.4.2. RESIDENCIA	
4.4.2.1. Llegada a la Costa Blanca	
-antes 1960	0
-1961 a 1970	18
-1971 a 1980	38
-1981 a 1985	29
-1986 a 1990	10
-NS / NC	5
4.4.2.2. Motivos para su elección de la Costa Blanca	
-turísticos	0
-económicos	6
-climáticos	17
-profesionales	29
-familiares	53
-culturales y otros	6
* total superior a 100, varias respuestas posibles.	
4.4.2.3. Tipo de residencia	
-temporal	
.hasta 6 meses	2
.más de 6 meses	3
.NS / NC	0
-permanente	95

4.4.2.4. Conserva vivienda en su país de origen	
-sí	23
4.4.2.5. Adquisición vivienda	
-desde su país	2
-desde la Costa Blanca	80
-no es propietario	18
-NS / NC	0

4.4.3. VIDA DIARIA	
4.4.3.1. Compras	
-de alimentación	
.hipers y supermercados	81
.tiendas	46
.mercado	67
*total superior a 100, varias respuestas posibles.	
-de textiles y electrodomésticos	
.en su país	6
4.4.3.2. Frecuentan bares/restaurantes/cafeeterías	
-sí	69
4.4.3.3. Medios de comunicación	
-leen prensa española	
.a diario	67
.dos o tres veces por semana	14
-leen prensa de su país	68
-oyen radio española	81
-ven TV española	98
-ven TV vía satélite	19
-se interesan por acontecimientos locales y/o nacionales	43

4.4.3.4. Adaptación a horarios españoles (comida / trabajo / descanso)	
-combina o alterna horarios españoles y de su país	12
-adopta horarios españoles	85
4.4.3.5. Adaptación a la cocina española	
-combina o alterna cocina española con la de su país	53
-adopta la cocina española	39
4.4.3.6. Actividades de tiempo libre	
-cine	62
-teatro y conciertos	15
-deportes	54
4.4.3.7. Frecuentan los clubs o asociaciones de residentes en la Costa Blanca	19
4.4.3.8. Viajes	
-viaja a su país	
.una o dos veces al año	84
.más de dos veces al año	12
-en sus desplazamientos utiliza:	
el avión	19
el coche	75

otros medios	29
* total superior a 100, varias respuestas posibles.	
-viaja por España	89
.por motivos turísticos	70
.por motivos profesionales	23
.otros motivos	16
4.4.3.9. Religión	
-declara una confesión religiosa	49

4.4.4. EDUCACIÓN	
4.4.4.1. Educación del encuestado	
-conocimiento de la lengua española	
.ninguno	1
.poco	4
.avanzado	60
.excelente	34
.intenta mejorar su conocimiento/con asistencia a clases	75/6
-nivel de estudios	
.primarios y profesión	11
.secundarios	34
.universitarios	45
-han convalidado titulación	15
-siguen formándose	15
4.4.4.2. Educación de los hijos	
-cursan estudios en Centro/Universidad españolas	40
-cursan estudios en Centro/Universidad de su país	41

4.4.5. ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS	
4.4.5.1. Consulado	
-está inscrito	91
-conoce la mayoría de sus servicios	60
4.4.5.2. Relaciones con la administración española	
-ayuntamiento	78
-policía	71
-impuestos	82
-gobierno autonómico	39
-necesita ayuda de sus trámites (de un compatriota, intérprete..)	12
-ha observado fallos en los servicios españoles	
.de organización	30
.de trato humano	12
.de información	26
.de eficiencia del personal	24
4.4.5.3. Servicios bancarios	
-operaciones que efectúa	
.recepción de pensiones	8
.inversiones inmobiliarias	2
.ingresos	58
.reintegros	35

.otros	23
-dificultades encontradas	
.de idioma	3
.desconocimiento del control de cambios	1
.desconocimiento legislación española	10
.desconocimiento servicios bancarios	10
-piensa que deberían existir servicios especiales para extranjeros	31
4.4.5.4. Servicios médicos	
-afiliado a la Seguridad Social española	58
-afiliado a la seguridad social de su país	17
-tiene un seguro privado	38
-acude al médico de la Seguridad Social	47
-acude a un médico, centro hospitalario, clínica privados	75

4.4.6. ACTITUD FRENTE A LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y ADAPTACIÓN.	
4.4.6.1. Visión crítica	
-poseía ciertos tópicos sobre España antes de instalarse en la Costa Blanca	49
-se han confirmado/ en parte	29/9
-formula otras críticas	48
-piensa que la gente de esta región es más acogedora que otros europeos	71
4.4.6.2. Adaptación	
-añora su país	21
-afirma estar integrado/con reservas	85/5
-se siente aceptado por la sociedad española/con reservas	88/5
-ha tenido dificultades para adaptarse	33
-recomendaría a un compatriota que se instalara en España	74

4.4.7. VIDA EN EL MEDITERRANEO ALICANTINO.	
-piensa que la calidad de vida es comparable a la de su país	27
-cree que la mentalidad española está cambiando a favor de una idiosincrasia más europea	73
-la Costa Blanca es una tierra que favorece la comunicación	87

4.4.8.- DESCRIPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA ENCUESTA.

Aunque pensamos que las cifras son bastante aleccionadoras, creemos interesante pasar a comentar brevemente cada uno de los apartados generales.

Como perfil de comunidad diremos que está concentrada en Alicante o en sus afueras inmediatas (de San Juan a Campello), siendo una población relativamente joven. La mayoría vino a la Costa Blanca en los años 60 y 70.

La colonia francesa en la Costa Blanca es la tercera en importancia en todo el país, después de Madrid y Barcelona, y según el INE, la segunda después de Madrid. La estimación del Vice-Cónsul es de alrededor de 8.000 personas, pudiéndose ampliar las cifras hasta 10.000.

El consulado tiene inscritos alrededor de 5.000 ciudadanos, de los que afirma que son:

80%	"PIEDS-NOIRS".
50%	MUJERES.
50%	HOMBRES.
80%	PROFESIONES LIBERALES (COMERCIO, BARES, RESTAURANTES, HOTELES, BOUTIQUES, ETC)
1%	DOCENTES.
9%	PROFESIONES VARIAS.
10%	AGRICULTORES.
60%	MATRIMONIOS MIXTOS.

Como primer acercamiento diremos que las 3/4 partes de las personas que han contestado a los cuestionarios han sido mujeres, de las que casi la mitad están casadas con españoles. En este grupo encontramos, también, muchas docentes del Liceo francés de Alicante: lo cual nos revela que los motivos que las llevaron a instalarse en Alicante fueron de orden familiar (para seguir al cónyuge) y profesional (encontrar un puesto de trabajo en una institución francesa, conservando así su nacionalidad).

Es importante que abramos aquí un pequeño paréntesis para comentar el tema de los matrimonios mixtos. Si en una encuesta previa recogimos datos sobre experiencias negativas (casos frecuentes de separación y divorcio), el estudio del cuestionario posterior, completado por las entrevistas personales aporta nuevas perspectivas: achacar el fracaso matrimonial a la diferencia de nacionalidad es concluir demasiado rápidamente. Muy al contrario, podríamos decir que el atreverse o arriesgarse a esta aventura, da a la pareja más consistencia (o por lo menos la misma

que en otros matrimonios nacionales), más apertura y un comportamiento distinto. Al mismo tiempo se prepara a unos hijos más lanzados "para conquistar mundos", por su falta de ataduras fronterizas. "Nuestros hijos son internacionales" dicen muchos padres con orgullo. Sin embargo, son opiniones muy difíciles de universalizar y de afirmar rotundamente.

Podemos añadir que el tipo de matrimonio (endógamo o exógamo) de los individuos casados de una población es uno de los factores demográficos que revisten una gran relevancia en situaciones de multilingüismo. La endogamia hace referencia a la elección de cónyuge entre personas del mismo grupo étnico o social, mientras que la exogamia apunta a la celebración de matrimonios mixtos entre miembros de diferentes grupos étnicos. La proporción de endogamia y exogamia depende de la disponibilidad de los componentes de un determinado grupo étnico para el contacto con componentes de otros grupos, así como, recíprocamente, de la aceptación por parte de éstos de los contactos interétnicos. En las familias en que los cónyuges son de lengua diferente, las relaciones familiares son muy diferentes de aquellas familias en que ambos son de la misma lengua. Estas diferencias afectan tanto a la distribución de conocimientos lingüísticos, como al uso de cada lengua en relación con cada uno de los componentes de la familia (cfr. Siguán 1980). En situaciones de asimilación o aculturación, la existencia de matrimonios mixtos favorece, por regla general, la transición lingüística a la lengua dominante.

Sin embargo, en algunas situaciones concretas de contactos interétnicos e interlingüísticos, la lengua favorecida por los matrimonios no está tan clara. Esto es lo que sucede en Cataluña con los matrimonios de catalanes e inmigrantes, los cuales, para algunos autores (cfr. Badía 1969: 453ss.), potencian la asimilación lingüística de los no catalanes, mientras que para otros (cfr. Strubell i Trueta 1982: 149ss.) favorecen el uso del castellano en el ámbito de la comunicación familiar, en detrimento del uso del catalán.

En las categorías profesionales aparecen también representadas las actividades ligadas al turismo (hostelería, restauración, inmobiliarias...), todo tipo de comercios (ropa, pastelería, floristería, limpieza en seco...), artesanos y profesiones liberales, quedando más escaso el número de funcionarios e inexistente el de obreros, situación esta última, que ha cambiado mucho en estos momentos debido a la gran afluencia de inmigrantes sin cualificación. Este tipo de categorías profesionales, en su gran mayoría, son las que predominan en el espectro de los "pieds-noirs"

La distribución por ocupaciones es un factor decisivo para el análisis de situaciones de contactos interétnicos e interlingüísticos. La distribución por ocupaciones entra al mismo tiempo en correlación con otros factores demográficos que inciden en la estructuración por clases sociales de una población, tales como el nivel de formación de cada individuo, su status social, sus ingresos, sus divisas, en el caso de inmigrantes,...

Una de las principales fuentes de conflictos étnicos y lingüísticos en una sociedad es el bloqueo de la movilidad social ascendente de los miembros de un determinado grupo por parte del grupo dominante (cfr. Simón 1969, 1975; Inghart-Woodward 1972; Williams 1979; Ninyoles 1969: 59-86, 1972, 1975: 63-97; Aracil 1982). En este sentido, Hechter (1975), ha trazado una teoría de los conflictos étnicos basándose en las interdependencias entre la estratificación social y la delimitación de grupos étnicos en una sociedad multinacional. Según este autor, cuando los miembros de un grupo étnico configuran de forma exclusiva la capa social superior y los miembros de otros grupos étnicos quedan relegados a las clases inferiores, de menor prestigio, se da una división jerárquica del trabajo, establecida con arreglo a criterios de etnicidad. Cuando, por el contrario, la composición étnica de una población no implica la pertenencia a una determinada clase social para los miembros de un grupo, se da una división segmentada del trabajo de acuerdo con criterios de tipo étnico; es decir, una división basada, no en la diferenciación de clases sociales, sino en la especialización profesional de los componentes de cada grupo. En los casos de existencia de una división jerárquica del trabajo, el requisito para el ascenso social es

la asimilación previa de los miembros de los grupos étnicos de menor prestigio a las pautas de conducta impuestas por el grupo dominante. El prestigio social de una lengua viene conferido por su utilidad para el ascenso social de sus hablantes (Weinreich 1974: 79). Se plantea, entonces, el problema de la sustitución de la lengua de menor prestigio (en el sentido de la menor movilidad social que confiere) por la de mayor prestigio, que coincide con la variedad lingüística hablada por los miembros del grupo que detenta mayor status social. Esta sustitución de una lengua por otra constituye el síntoma más significativo del cambio de identidad étnica por parte de un individuo.

El 95% de los encuestados son residentes permanentes, que aprovechan algunas vacaciones -generalmente una vez al año- para volver a su tierra natal. Cuando lo hacen, se alojan en casa de sus familiares ya que no han conservado vivienda en Francia (menos, en Argelia y muy a pesar suyo, ya que todo les fue arrebatado), evitando así gastos de mantenimiento y porque no preveen regresar, pues su vida está hecha en España. Es, posiblemente, el único momento en donde los ámbitos de uso con la variedad estándar de la metrópoli es real.

Así mismo resulta significativo el hecho de que la adquisición de la vivienda haya sido realizada en la Costa Blanca, lo que denota, una elección, además de otras razones, por motivos físicos (paisaje, clima, parecido con Argel etc.) Sólo el 2% lo hizo desde Francia. Un 18% nos dice que vive de alquiler; esta práctica es muy corriente en Francia, donde muchas familias suelen tener un piso alquilado e invertir sus ahorros en una segunda residencia. No suele ser el caso de los "pieds-noirs".

En los apartados anteriores, ya hablamos de la fuerte implantación de repatriados o inmigrantes de Africa del Norte en la provincia de Alicante: representan el 36% de los encuestados. No vinieron a instalarse aquí directamente, sino que fueron primero a Francia. Por diversos motivos, no se acostumbraron a la vida de allí; la mentalidad, el clima, la forma de vida..., la acogida que recibieron no era la esperada. Este número es superado por un 43% de franceses que proceden de la mitad norte de Francia. De ello no hay que deducir que vienen a buscar el clima en estas tierras, como

a veces se oye, tópico español sobre el conjunto de extranjeros. Si bien es verdad que es un ingrediente que no deja a uno indiferente, veremos al desarrollar nuestro análisis que buscan aquí algo más sustancial. Un 17%, del conjunto general de los encuestados, solamente ha seleccionado el clima como razón para venir a España, y lo suele completar con otros motivos, entre los que destacan los familiares (53%).

Creo necesario indicar que es la historia, con sus múltiples variantes, la que ha aglutinado en la Costa Blanca a diferentes grupos de franceses y que es un dato significativo a tener en cuenta. Estos serían:

- los franceses de la "Metrópoli" (los franceses de Francia)
- los franceses de Africa del Norte (los "pieds-noirs")
- los franceses de otros países.

Estas tres categorías poseen el factor común de la nacionalidad francesa, pero a cada una responde una mentalidad y un estilo de vida diferentes. Creemos que esta división tiende a desaparecer, pero subsistiendo una realidad: la cultura francófona, que constituye el único lazo de unión posible.

En cuanto a su forma de vida, tanto para sus compras de alimentación, como de ropa o para la casa, visitan todo tipo de comercio como cualquier otro español. La compra de abastecimiento del hogar se hace una o varias veces al mes en un hipermercado, cómodo y más barato, en donde, los que no dominan bien la lengua -- casos excepcionales entre los "pieds-noirs-- no tienen necesidad de hablar, debido a la exposición de los productos y a que cada uno puede coger lo que quiera sin necesidad de que medie la palabra. También son asiduos compradores en los mercados y mercadillos, por su colorido, por el contacto con la gente, por alguna que otra ganga; regatean como el que más. Según las necesidades, acuden a los comercios más especializados. No debemos olvidar que las grandes multinacionales francesas son las que han sembrado el País de Pycás, grandes almacenes, etc... y que tanto sus jornadas laborales como el trabajar ambos cónyuges, casi no les permite otra solución. Sólo

compran algún artículo en Francia cuando aprovechan un viaje; suele ser alguna cosilla que todavía no se encuentra aquí, alguna marca francesa que les gusta más, algo que allí está más barato, aunque reconocen: " aquí, ya lo tenemos todo."

Frecuentan los bares, las cafeterías y los restaurantes, quizás con una marcada preferencia hacia estos últimos. Igual que en Francia, la gente sale los fines de semana a comer fuera. Los franceses, por tradición, disfrutan los placeres de la mesa, y los buenos vinos que hay en esta tierra, bastante más baratos que los franceses, constituyen un buen aliciente. Por este mismo motivo, los "fast-food" no les llaman la atención y prefieren, tanto en casa, como fuera, unos menús de tipo internacional. Son ávidos conocedores de todos los aspectos culinarios nuevos, por esta razón buscan a lo largo de toda la comunidad lugares en los que las cartas sean completamente diferentes. Hábito adquirido es no olvidar en su mesa platos típicos de Argel, aunque ahora ya internacional, como es el "couscous".

En cuanto a las fuentes de información, recurren a medios españoles, al no tener dificultades de comprensión, según la opinión mayoritaria. Como complemento, suelen leer prensa francesa, por interés cultural. Los programas de radio y televisión española acompañan sus momentos de ocio. Sólo un 9% ve la televisión francesa por satélite, dando prioridad a las noticias internacionales. En este sentido, podemos remarcar los pocos ámbitos de uso en los que pueden tener un contacto directo con el francés estándar, mientras que es abundantísimo el del español.

La vida que llevan han sabido adaptarla a horarios españoles, salvo alguna excepción. Sin embargo, al trabajar aquí, estableciendo definitivamente su vivienda y ampliando, con mucha cautela, el círculo de sus amistades, en muchos casos reducida a hermanos y familiares, casi todos han hecho suyo el ritmo del país anfitrión, no sin antes indicar la anormalidad de estos y la nocturnidad de los españoles, reforzando su poco rendimiento laboral, al día siguiente.

Los deportes que practican están más relacionados con el mar, sin olvidar los numerosos grupos que se forman alrededor del típico partido de petanca, como ya hemos comentado con anterioridad. El cine, en sala o en video, en lengua española, ocupa también su tiempo libre, debido, lógicamente, a falta de lugares especializados y programas en lengua vernácula.

Sólo una cuarta parte frecuenta asociaciones francesas establecidas en la región. Podría ser consecuencia del típico individualismo francés, como hemos indicado con anterioridad. Estas asociaciones de tipo político suelen atraer a gente mayor de 40 años, quizás más concienciados con esta problemática y por la nostalgia de tiempos pasados. Lo que es obvio es que los residentes más jóvenes no sienten una necesidad vital de volver a encontrarse entre franceses, más bien diríamos que huyen de ello, salvo algunas excepciones. Sin embargo, aquí hacemos la excepción de los grupos de residentes "permanentes" de 2 a 10 años, instalados en Alicante por motivos exclusivamente laborales y que buscan, durante su estancia, la compañía de sus compatriotas, como lo hacen en cualquier otro país del mundo.

Su vida espiritual tampoco se ve dificultada por el hecho de vivir en un "país extranjero". El sondeo no ha ofrecido grandes sorpresas en cuanto a la religión: lo mismo que en Francia, un tranquilo equilibrio entre catolicismo y laicismo. Curiosamente, donde hemos encontrado más católicos practicantes es entre los repatriados. De entre los que se dicen católicos, pocos practican la religión. Un dato significativo es que a la hora de elegir colegios en España para sus hijos, cuando no los mandan al Liceo francés, suelen preferir los centros religiosos a los centros estatales españoles, porque encuentran más calidad de enseñanza y más "rigor", lo que puede parecer bastante paradójico.

En cuanto a su dominio lingüístico, resulta evidente que los franceses establecidos en la Costa Blanca no tienen problemas de comunicación. Aunque maltraten de vez en cuando la lengua de Cervantes, la mayoría habla bien, mejora rápidamente, llegando incluso a olvidar palabras o giros de su idioma materno, con las

interferencias, como luego veremos, debidas a la situación de bilingüismo. Por regla general, el elemento denunciante es el acento y algunas traducciones literales.

Casi la mitad dice haber cursado estudios elementales. Pocos son los que han realizado estudios superiores y los han convalidado. A este respecto, la experiencia les ha resultado bastante negativa, siendo los obstáculos numerosos, los trámites excesivamente lentos y la aceptación de expedientes distinta en función de la comunidad. Aspecto éste de solución inminente debido a la apertura europea.

En cuanto a la educación de los hijos se presentan dos situaciones, casi generalizadas:

- * Cuando los padres han querido y podido, económicamente hablando, matricularlos en el Liceo francés de Alicante, o en el colegio francés de Benidorm, han conservado la lengua francesa que hablan y escriben. Ahora bien, sabemos que si utilizan uno u otro idioma indistintamente al que emplean para comunicarse en casa, incluso entre franceses, es el español.
- * El hecho de que sólo uno de los cónyuges sea francés, determina por regla general, el que los hijos cursen o hayan cursado sus estudios en un centro español. Algunos niños han estado escolarizados en el Liceo, interrumpiendo esta enseñanza para seguir en un centro nacional. Por lo tanto, suelen hablar la lengua francesa, pero dominan poco o nada el código escrito. Ya más mayores, procuran completar su aprendizaje en Academias o Escuelas de Idiomas, aunque paradójicamente, la gran mayoría de padres, franceses o españoles, prefieren que estudien inglés, ya que lo consideran como la lengua más internacional.

El grado de dominio del idioma suele estar relacionado con la mayor o menor vinculación que mantienen con Francia. Hemos constatado que pocos jóvenes van al país vecino a estudiar una carrera y sí que lo hacen en España, por lo que la

prolongación de su estancia y la continuación de estudios superiores en España puede favorecer el mantenimiento de los dos sistemas coordinados, siempre que exista cierto equilibrio entre una fuerte identificación étnica de estos individuos con su grupo y sus actitudes sean favorables hacia la lengua española. Por el contrario, la vuelta a su país de origen y una menor intensidad o pérdida total del contacto con la comunidad de habla española pueden contribuir a un cambio lingüístico en sentido inverso.

Los encuestados aparecen inscritos en el Consulado francés al que acuden para todo tipo de tramitación que tenga relación con Francia. Cumplen regularmente con su deber de ciudadano y van a votar cuando se requiere, por lo que pueda pasar, aunque no se muestran muy satisfechos con el trato recibido. Algunos dicen: " Si no fuera porque tengo documentación que renovar, no pisaría este sitio...". Creemos que van al Consulado porque al estar lejos de su país, tienen el sentimiento de que es legítimo que se les aconseje, y en cierto modo se les proteja, aunque no sabemos muy bien a qué responde esta actitud, ya que el cien por cien de los "pieds-noirs" mantienen la doble nacionalidad y quizás tengan miedo a perder una, ya que nunca se sabe.

¿Cuáles son las dificultades que se encuentran con la Administración Española?.

Los "pieds-noirs", las mismas que cualquier ciudadano español y coincidentes con los los restantes que por su buen conocimiento del español, no necesitan la ayuda de otra persona para solucionar sus problemas administrativos. Mencionan cierta lentitud del personal, falta de organización, de formalidad, pero lo achacan más a la competencia de la persona con quien uno se enfrenta que al sistema, aunque haya casos en los que el sistema es ancestral. Cuando comparan con la Administración francesa, ven a esta última más joven y moderna, reconociendo también que no se mira con los mismos ojos desde dentro de su país como desde fuera.

Se relacionan con el Ayuntamiento y las delegaciones de Hacienda sobre todo. Es una minoría la que tiene contacto con el Gobierno Autonómico. Sin embargo, estamos empezando a ver en los medios de información que grupos de residentes

extranjeros están empezando a movilizarse (Información, jueves 17 de Septiembre de 1992). Según sus promotores, Tore Kotte y Michaela Bartelt, esta nueva alternativa política tendrá repercusiones en buena parte de los municipios de la Costa Blanca. Cosa curiosa, concretamente, en Alfaz, podrán votar unos 4.500 residentes extranjeros, cifra que supera con creces los 3.000 votantes españoles de la localidad. Tore Kotte ha indicado que la agrupación tendrá interés para los extranjeros, porque serán ellos los que formen parte de los ayuntamientos.

Para Michaela Bartelt es la única manera de acabar con la situación actual, que por otro lado opina que está afectando negativamente a la industria turística de los pueblos de Costa Blanca, teniendo como posible solución que la élite política se baje de su trono para que los ayuntamientos puedan trabajar en pro de todos los ciudadanos y no para unos pocos.

En el caso particular de los Servicios Bancarios, que les afecta muy de cerca, cabe señalar que un fuerte porcentaje (76%) no menciona tener problemas al respecto. En cuanto a los que emiten propuestas, lo hacen respecto a los horarios; encuentran incomodísimo el horario español, dado que en Francia, después del descanso del mediodía, los bancos vuelven a abrir sus puertas al público, por la tarde durante dos horas, aspecto que está empezando a ser asumido por los bancos españoles, quizás debido a la influencia de la gran clientela de extranjeros y a sus grandes carteras de divisas.

Un departamento reservado a los extranjeros, con sus respectivos intérpretes, una información adecuada, unos folletos multilingües, facilitaría las gestiones. En general, ven los trámites muy lentos; constatan que el trato se basa más sobre la apariencia física y social del cliente que en la aplicación de las normas. Piden que haya más acuerdos entre los bancos franceses y españoles y que se pueda "aceptar aquí los cheques franceses". Se muestran partidarios de un sistema de funcionamiento común a toda Europa.

Otra cuestión muy seria es la salud. La sociedad francesa muestra gran interés por la medicina preventiva y se toma muy en serio este problema de la salud. Aunque la mayoría de los residentes esté afiliada a la Seguridad Social española -alguno siguen gozando de la francesa- la juzgan muy severamente; no tanto en cuanto a la capacidad de sus médicos, sino en cuanto a su organización. Se quejan de su ineficiencia pero sobre todo del trato "desastroso" a los pacientes, de que siempre "te recetan lo mismo", "te atienden casi de pie y te despachan", "te miran con mala cara, ¡Ni que fueras molestando!". De aquí que un 70% prefiera el trato personalizado de un médico privado. Mayor ventaja: se puede elegir al médico. Un punto negro: el coste. Las tarifas son demasiado elevadas y se aprovechan; los servicios de algunos especialistas son económicamente inabordables.

Si los interesados están de acuerdo en que la Seguridad Social, al final, es tan necesaria como los médicos privados, las opiniones divergen a la hora de decidir cuando hay que acudir a unos u a otra. Los hay que piensan que para casos graves es mejor un centro de la Seguridad Social, otros piensan todo lo contrario: en el sector privado el diagnóstico es más seguro y el problema se trata más rápidamente. Cada vez es mayor el número de especialistas franceses que vienen a instalarse en nuestras ciudades.

Respecto a los tópicos, es curioso descubrir que los que tenían los franceses antes de su instalación son precisamente los que se venden en Francia y en otros lugares del mundo; tópicos que han perdurado mucho tiempo y que por desgracia, en algunos estamentos, siguen perdurando, aunque creemos que menos. Citaremos primeramente los que conciernen al país: una visión paradisíaca, sol y luz, sinónimos de "farniente" y vacaciones eternas; el lugar de la fiesta continua, del baile, del jolgorio popular con fondo de guitarra, o sea, todo lo que podría simbolizar la buena vida, en una explosión de alegría y llenas de los más famosos tópicos sobre España.

Así como el francés "come filetes medio crudos con patatas fritas", el español, para ellos, come mucha paella y se dedica a lidiar toros. El carácter hispano: simpático, acogedor, abierto, muy charlatán, ruidoso, lento en su trabajo (" como en el sur de

Francia"), orgulloso, envidioso y un largo etc... Pensaban algunos que los españoles, por la historia, "se parecían mucho a los moros", cuando no los identificaban a todos como andaluces; una gente conservadora, que evoluciona poco, incómoda en asuntos europeos, quizás porque viva demasiado al día y no se preocupe de perspectivas a largo plazo, aspecto este muy tenido en cuenta por los 'pieds-noirs' debido a razones históricas.

Cuando les pedimos la idea que tienen hoy en día del país y de sus habitantes, algunos de estos tópicos persisten. Encontramos juicios más severos y cierta intransigencia por parte de la gente más joven. Casi todos afirman, con prudencia, que es difícil generalizar, pero que les parece que los españoles son muchas veces superficiales y muy dados a la picaresca. Detectan una falta de unión entre los habitantes de las distintas regiones de la península. Opinan que los valencianos son bastante hipócritas. Creen que deberíamos interesarnos más por los países vecinos y su cultura. Que la "Cultura" deje de ser minoritaria. Nos "reprochan" nuestra falta de civismo y nuestro poco interés por el medio ambiente.

Otra faceta: la de un refugio fiscal, coste reducido de la vida con pocos impuestos; una esquematización histórica persistente: con Franco y después de Franco... Aspecto este que está cambiando muy rápidamente, ya no es tal refugio.

A la vista de todo esto nos preguntamos por qué siguen viniendo aquí. Lo cierto es que no añoran, de forma general, Francia. Todavía les sigue chocando algún comportamiento español que va en contra de su propia cultura. Se sienten integrados y aceptados por nosotros y recomendarían a sus compatriotas que siguieran el mismo camino que ellos. Puntualizan algunos que si el clima ideológico ha mejorado con la Democracia, podría ser que los españoles ya no sean tan hospitalarios y descuiden cada día más su imagen.

Sin embargo, aunque sea de una manera muy simple, creemos que hay que diferenciar, por lo menos, dos tipos de integración: la de los extranjeros que vienen a invemar, a disfrutar, o descansar, pasando sus vacaciones; y el colectivo que vino, a partir del año 1962, para empezar desde cero una nueva vida, trabajar y planificar un futuro, ya no solamente suyo, sino también de sus hijos, lógicamente estoy hablando de los "pieds-noirs".

También quisiéramos reflejar aquí unas críticas, en nuestra opinión, constructivas que han formulado algunos de los encuestados, respondiendo a nuestra petición. Su reflexión se ha basado sobre el concepto de "integración"; se han preguntado qué entendíamos por esa palabra y han distinguido dos niveles, además de los propuestos anteriormente. El primero, más superficial, donde entrarían los horarios, las comidas, la siesta..., no les plantea ningún problema de adaptación, pero cuando se trata de asimilación, o sea, compartir mentalidad, costumbres y comportamiento españoles, dicen que la integración puede ser "delicada", "relativa", o "utópica".

En la Costa Blanca se puede hablar de cierta calidad de vida. Por ejemplo, el jubilado vive claramente mucho mejor aquí que allí. A pesar de los inconvenientes administrativos y sociales a los que anteriormente nos referíamos, se aprecia en el territorio español menos presión del Estado sobre el individuo, menos estrés por la vida material, más flexibilidad en el tiempo vital. El adoptar una tierra como suya lleva consigo sino mejorarla, sí protegerla...

El litoral mediterráneo, en general, recibe una tercera parte del turismo mundial, siendo la primera zona turística internacional. Se prevé que esta cifra vaya incrementándose. Las playas están "sobrefrecuentadas". Los franceses residentes pretenden que se defienda la naturaleza contra un turismo cada vez más agresivo. No les gusta que vengan sus compatriotas y en poco tiempo lo arrasen todo.

Al eco de estas opiniones, Manuel Valderrama (1992), en las últimas jornadas de "Turismo y Medio Ambiente" (17 de Septiembre de 1992) disertó sobre la relación

del turismo con el medio ambiente, apuntando que es un concepto equivocado el desarrollo hasta ahora en el sentido de que ambas actividades son incompatibles. Para el profesor, los dos conceptos deben caminar íntimamente ligados e incluso complementarse, "pues está comprobado que un determinado plan, si se proyecta respetando el medio ambiente tiene asegurado el éxito".

Los urbanistas, y dentro de las mismas jornadas, Eduardo Leira y Damián Quero destacaron que la compatibilidad entre urbanización turística y salvaguardia del medio ambiente no sólo es posible, sino que es hoy un factor necesario para el mantenimiento de cualquier modelo turístico en el mercado. Los extranjeros consideran la naturaleza y los factores ambientales ligados a ella, condiciones prioritarias a la hora de elegir el lugar de vacaciones o la residencia para vivir, aunque suponemos que será entre otras.

Terminaron destacando también la necesidad de diversificar la oferta, creando nuevos productos con apellido, basados en otros atractivos distintos complementarios al de siempre, sol y playas. Hay que buscar innovación, competir y partir de la diferencia, ya no vale luchar solo ofreciendo bajos precios. Además ya no somos tan baratos en relación a Europa.

Ver las ciudades de nuestro país y del litoral alicantino en particular, convertirse en metrópolis europeas es el deseo legítimo de sus alcaldes y administración local; eso lleva consigo una adaptación material y una reestructuración que a su vez implican coste y tiempo. Se debe poder, y en estos momentos ya se empieza, implantar empresas internacionales, absorber nuevas oleadas de población sin desequilibrar el entorno. Los encuestados han manifestado su preocupación por una política coherente en este sentido: hay que salvaguardar la zona que es un bien común.

La calidad de la oferta que se puede dar a los ciudadanos de otros países europeos que han elegido nuestra costa para vivir, pasa también por una acción cultural que los integre. Es peligroso y contraproducente dejar desarrollarse "microsociedades".

Hay que adoptar unos criterios "transfronterizos", no sólo respecto a la lengua, sino también respecto a la cultura, respetando la idiosincrasia de cada uno de ellos.

A modo de conclusión subrayan que todos los fallos que encuentran en el sistema español son achacables a unos cambios políticos demasiado rápidos y esperan que la falta de organización actual sea sólo pasajera. Los que contestaron reconocen que esta serie de inconvenientes se ve compensada por el logro de sus aspiraciones que consideran más esenciales.

Hay que aclarar que esta encuesta ha sido realizada a partir de un muestreo restringido en número y espacio. Por lo tanto, no se puede hacer extensiva a toda España, ni a todos los extranjeros aquí residentes. Sin embargo, nos da una idea bastante aproximada de la mentalidad y de la situación en que se encuentran estos últimos.

Si bien hay una serie de conflictos, "pseudoconflictos" y malentendidos por factores socio-culturales, y una actitud reacia de los españoles ante la posible avalancha de extranjeros -que puedan representar una considerable competencia en el mundo laboral- acompañada de un cierto recelo ante el asentamiento de ciertos grupos de los mismos en los parajes más privilegiados de nuestra costa, lo que no es accesible todavía para la mayoría de los autóctonos, también es verdad que la interacción que resulta de la coexistencia de estas culturas, aparentemente variopintas, va creando el clima apropiado para una cooperación mutua, en un proceso de acomodación progresiva a nuestras costumbres hasta llegar a assimilarlas. A la inversa, es de esperar que los españoles seamos capaces de valorar lo más positivo de estas culturas y adoptemos una actitud más abierta y receptiva.

Advertimos que Europa vuelve al Mediterráneo. La reserva cultural de Occidente es el Mediterráneo, no España, como pretendía un divertido lema del triunfalismo franquista; es en la tradición urbana del Mediterráneo, con su noción de la medida, su amicalidad del ágora, su humanidad en el trato, y su deleite en los goces

del vivir y el convivir, donde se puede encontrar un freno y contrapeso a esa Europa de ejecutivos agresivos, competidores pragmáticos, desarrollistas ciegos, servidores del beneficio monetario, que se ha creado desde el Norte y que muchos, en pleno desconcierto, emulan y prefieren a la milenaria tradición humanista.

4.5.- EL CORPUS: SU TRANSCRIPCIÓN.

Una vez recopilados estos datos se procedió a elegir, de entre los 100 franceses de la encuesta anterior, aquellos cuya procedencia fuera exclusivamente de Argelia, aunque tuvieran orígenes españoles y que su L1 fuera el francés, ya que es obvia la imposibilidad, tanto física, como material de realizar un trabajo en el que las características de los sujetos fueran excesivamente diferentes. Por medio de entrevistas concertadas, en las que se pudieran reunir varios de ellos, con la finalidad de que el estilo fuera lo más informal (natural) posible, aunque debido a la situación, los informates utilizaron un estilo semi-informal.

Comenzamos las grabaciones con una duración variable entre 20 minutos y una hora, aunque hubo algunas que se hicieron en días diferentes por determinados motivos (las anomalías quedan recogidas en cada una de las grabaciones del anexo I). Las grabaciones se efectuaron en casetes BASF y se utilizó un equipo magnetofónico portátil que incluía un aparato SONY (mod. TC200T) con micrófono electrónico omnidireccional PHILIPS (mod. LBB9006).

De las 41 grabaciones, una vez transcritas en su totalidad, seleccionamos o mejor acortamos su extensión, acompañando cada una de ellas con toda la información extralingüística pertinente: Nombre (iniciales), profesión, nivel de estudios, lugar de procedencia, estancia en España. Una vez estructurados todos los datos, comenzamos el análisis de los fenómenos gramaticales.

5.- EL SOCIOLECTO DE LA COMUNIDAD DE HABLA DE LOS "PIEDS NOIRS".

Pierre Guiraud (1970) define el francés popular como "el francés hablado por el pueblo aunque en la lengua hablada común algunas palabras cultas entran en el uso popular e inversamente".

En cualquier medio social que elijamos el sociolecto de los "pieds-noirs" será este tipo de francés, excepto los locutores con una profesión que exija de ellos desplazamientos periódicos a Francia o en contacto constante con el francés estándar (burócratas, profesores, etc.).

Condiciones diferentes han producido este uso generalizado; en primer lugar es evidente que la situación de inmigración donde la conservación de la lengua materna es efectuada por los mismos locutores o hablantes bilingües, va a favorecer el empleo del vernáculo familiar y popular. La influencia de los medios de comunicación limitados en este contexto a los periódicos, revistas y a algunas emisiones de radio, es muy débil, sobre todo en lo que concierne a estos últimos; de todas formas el hecho de leer francés estándar sin verse en la obligación de utilizarlo, no favorece el perfeccionamiento de la lengua materna; el locutor (hablante) sabrá decodificar un mensaje en francés estándar, por el contrario no tendrá el hábito de construir mensajes en este nivel de lengua, de la misma manera que un hablante francés puede comprender el inglés o el valenciano pero sentirse incapaz de hablarlos.

Las situaciones en las que este hablante va a utilizar el francés, en familia, entre amigos, son restringidas ya que la lengua oficial es el español; esto no va a favorecer una perfecta conservación de la lengua materna. Debemos considerar también el hecho de que se trata de una lengua oral y las influencias ejercidas por el contacto con el español van a hacer esta lengua más vulnerable.

Otra de las razones podría ser que la sociedad de la información en la que nos encontramos ejerce una influencia persistentemente homogeneizadora en el desarrollo y moldeado de nuestras (suyas) costumbres, formas de vida y actitudes, ante casi todo. Esta influencia está mediatizada por la creación de expectativas de recompensa a corto plazo, debidamente construídas a través de los procesos de aprendizaje por observación de modelos exhibidos a través de los medios de comunicación de masas.

Los especialistas de la lingüística histórica y los que estudian el contacto de lenguas y el cambio lingüístico admiten generalmente, aunque raramente lo puedan demostrar, que el sentimiento de inseguridad lingüística en el seno de una comunidad minoritaria es un factor que acentúa el cambio lingüístico, la asimilación y finalmente la pérdida de la lengua. Quizá haya bastante de cierto en esta afirmación, ya que en nuestro trabajo muchos de los factores inciden en esta dirección, con el matiz de no creer en ningún momento en la pérdida de su lengua, aunque sí de determinadas estructuras o elementos.

Como punto de partida analizaremos las características del francés vernáculo propuestas por Pierre Guiraud y empezar a comprobar las posibles interferencias que aparezcan con el español a través de nuestro corpus.

El lenguaje, en general, tiene una doble función, por un lado sirve para denotar objetivamente, es decir, designa las cosas; por otro, connota subjetivamente, expresa los sentimientos, los juicios del hablante sobre las cosas de las que habla. Estas dos funciones en el signo en proporción variable según la situación, el fin del discurso, los interlocutores, etc. El francés vernáculo tiene una función que lo determina, es la expresividad, podemos decir que la variedad popular tiene un fuerte coeficiente de afectividad y de expresividad.

A esto cabe añadir otra característica, la intensidad. En el pensamiento popular las cosas son muy grandes, muy pequeñas, muy buenas, muy malas; la afirmación, el orden, la negación son expresados enfáticamente. La hipérbole, la redundancia, la



tautología, el pleonasma, la derivación parasitaria, las figuras de sentido o de sintaxis ayudan a poner en relieve la idea expresada.

Ej.: sortir dehors, achever complètement, petite maisonnette, petit roupillon, partir là-bas.

El pleonasma funciona puesto que expresa la idea intensamente:

Ej.: descendre en bas, petite maisonnette, reculer en arrière, suivre derrière, monter en haut, marcher à pied, refaire encore, se réunir ensemble, puis ensuite.

Los adverbios, en la misma medida en que expresan los grados, las modalidades de las cualidades, de las acciones, toman formas intensivas y ocurre lo mismo con la afirmación y la negación.

Ej.: vachement bien, bien tranquillement, vraiment bien, un tout petit peu, formidablement, absolument pas.

Por cambio de sentido, el sociolecto crea nuevas palabras con la doble función objetiva-subjetiva como todos los signos de la lengua, pero el sociolecto por su carácter expresivo, no separa nunca el objeto de los sentimientos, de las emociones que provoca, a través de algunas imágenes que expresan una sensibilidad, se esconde cada idea o noción. (Guiraud 1970)

Ej.: beaucoup..., une tapée, une chiée.

Esto, lógicamente a unos niveles muy generales.

Si nos centramos más en el sociolecto "pied-noir", siguiendo las opiniones de Léon Mazzella (1989), podemos encontrar que en una frase como en la siguiente se puede resumir toda su filosofía:

"Si tu meurs avant moi, je te tue!" (declaración de amor).

El absurdo contenido de este enunciado ilustra la tendencia a la exageración inherente a los "pieds-noirs".



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De la misma manera:

"Pepico, ne va pas te baigner trop loin que si tu te noies, ta mère elle te tue!".

Evidentemente, se mata y se muere fácilmente y por nada, en el sociolecto "pied-noir". Así mismo, uno rellena sus frases con pronombres relativos, se exclama siempre, se está en movimiento sin cesar ("ne va pas te baigner"), y se está siempre provisto de un sentido trágico a veces desmesurado. A uno le es difícil esconder sus orígenes mediterráneos. En realidad, estamos ante una variedad intermedia llamada "pataouète". vernáculo de la calle, de la ciudad más que del campo, vernáculo eminentemente popular, el sociolecto "pied-noir" es una especie de pudding (o de couscous) lingüístico, llamado "pataouète", y cuyos préstamos provienen, debido a su situación social histórica, como hemos indicado anteriormente, del francés, español, árabe, italiano, maltés (en menor cantidad) y expresiones judías. Por estas razones, podríamos decir que el origen del sociolecto "pied-noir" es múltiple ya que toma, como préstamos, términos de los vocabularios extranjeros para ilustrar con predilección ciertos dominios de la vida: la cocina, el mar y la pesca, el campo y la caza, la fiesta, las disputas, el sexo, la injurias, los juramentos de todo tipo, el amor... Es difícil saber si se trata de un lenguaje que se mueve o de una gestualidad que habla, pero este sociolecto permite comprender el espíritu "pied-noir", estas ganas de vivir y esta fundamental simplicidad.

El sociolecto "pied-noir" es, a la vez, muy sencillo. Se contenta con adoptar algunas palabras extranjeras (hombre, figa, basta...), con transformar ligeramente otras ("s'engancher" del español "gancho"...), con entregarse perezosamente a traducciones literales de frases (españolas sobre todo: "Quelle colère il a!" equivalente a "¡Qué rabia tiene!". "Viens boire avec nous autres!" equivalente a "con nosotros"), con transponer a su sociolecto expresiones españolas ("Moi de toi" equivalente a "Yo de ti"). Todo esto conduce a cierta destrucción del francés estándar como apunta A. Lanly. Utilización de un tiempo de la conjugación por otro, ausencia del subjuntivo, inflación de pronombres relativos, empleo de "on" en todo momento, impropiedades del vocabulario..., aspectos básicos que trataremos de analizar a lo largo de nuestro corpus.



5.1.- INVENTARIO DE COMPROMISOS GRAMATICALES.

Siguiendo con el pensamiento de P. Guiraud nos encontramos:

.- Concordancia del participio con el complemento de objeto del verbo avoir, es una regla arbitraria de la gramática, y a veces ignorada. Los hablantes siguen la ley general del francés oral que tiende hacia la invariabilidad.

Ej.: "J'ai sorti una pendulette là, je l'ai mis devant..?" "Qui l'ont mis dans le...Qu'elle restait naturelle."

.- Empleo de las formas acentuadas de los pronombres personales: "moi-je", "toi-tu", "lui-il".

En estos casos hay una oposición fonética entre la forma acentuada y la forma átona pero no existe tal oposición en la primera y segunda persona del plural: "nous-nous", "vous-vous". Por lo tanto, para reestablecer este equilibrio, el sociolecto recurre al empleo de "autre".

Ej.: "Nous autres on avait, on avait notre magasin.."
"On était près nous autres".
"Vous autres, vous..."

.- Las formas átonas del pronombre: son muy débiles fonéticamente y tienen numerosas variantes. Los pronombres personales son vulnerables puesto que forman un sistema complejo donde encontramos restos de la antigua declinación; caso sujeto, caso régimen directo, caso régimen indirecto, con formas fuertes acentuadas o/y alternancias de género:

elle, la, lui, a elle

Elle(s), les, leur, à elles.

La evolución tiende hacia la reducción de este sistema, y como reacción el proceso conlleva ciertas confusiones:



Ej.: Tu: t'as vu

Il: l ante vocal y = i ante consonante.

"L'est pas venu", "i viendra pas."

il y a = i y a = y a

Ej.: "I(l) devait avoir beaucoup d'arabes là bas, hein?

"(Il) y a que deux ou trois étages".

"On s'est dit (il) y a plus personnes".

.-Pronombre relativo circunstancial: dont, où.

La solución simple es trasladar esta forma a la forma "que" eliminando la preposición y el régimen; el mismo procedimiento es utilizado para las otras formas del pronombre relativo.

Ej.: "C'est votre cousine qu'elle a pas eu de la chance".

"C'est comme celui qu'il avait le bar."

Aparece, pues, una descomposición de las formas sintéticas del pronombre relativo (conjunción "que" más pronombre) (Guiraud)

.- Empleo generalizado de la forma pasiva del participio de presente.

Ej.: "Une histoire marrante, palpitante."

La ignorancia de la relación sintáctica primitiva es el origen de este fenómeno fundado sobre una analogía:

Ej.: Une rue commerçante: donde se comercia mucho, de ahí: une rue passante.

Une histoire amusante: que divierte, de ahí: un récit palpitant.

.- Deslizamiento de sentido, por ejemplo, en la negación donde la partícula "pas" es introducida más tarde y no está enteramente generalizada.

Ej.: "Ce n'est rien". "Je n'y crois guère".

Pueden hacerse dos errores de construcción:

1.-Error impuesto por la lengua oral: simplificación de "ne..pas" por "pas".

Ej.: "C'est pas mauvais ça".



Etimológicamente la negación "pas" es enfática, siendo "ne" la partícula negativa: "je ne vois".

Insistiendo se pasa a : "je ne vois goutte".

"je ne vois pas".(pas même d'un pas).

Pero "pas" se generaliza y esta partícula ha tomado una función y un valor negativo lo que origina la pérdida de "ne".

2.-Recreación de formas enfáticas utilizando diversos complementos adverbiales:

Ej.: "Il peut pas lui jamais être déclaré".

"I(l) m'avait dit pas d(e) piqûres, pas antibiotiques, rien du tout."

La función negativa de "pas" arrastra la de otros especificadores de la negación: personne, guère, rien, aucun.

Ej.: "Je comprenais rien".

"I(l) lui voit rien le docteur, elle a rien".

.- **La preposición: empleo particular.**(Empleo de las preposiciones para comprobar las estructuras preposicionales utilizadas por los "pieds-noirs).

1.-Idea de posesión:

Poseedor = persona, preposición: "à"

Ej.: La fille au boulanger; la bague à Jules; le frère à Paqui; le petit à Albert.

Poseedor = animal o cosa, preposición: "de"

Ej.: La queue du chat; la porte de la cuisine; quelque chose de travail.

2.-"En", introduciendo un sustantivo que indique materia:

Ej.: Une fille en or; assiette en étain.

3.-"De", privativo:

Ej.: Avoir fini du couteau (que ya no necesitamos); je me suis rappelée tout de suite d'elle.



4.-Idea de acercamiento: "à"

Ej.: J'allais là-bas au docteur; partir à Paris; à la guerre; pero "partir" es igual a "separarse de". La lógica popular considera estas acciones como desplazamiento hacia un lugar.

5.-Acercamiento de interés: "après"

Ej.: Demander après quelqu'un; attendre après quelque chose.

La conjunción "que" desempeña en el sociolecto el papel de conjunción mínima con valor universal implicando todas las otras.

Ej.: "Reprends donc vite la petite que je me suis trompée", (en lugar de : " parce que je me...).

"Approchez que je vous cause", (en lugar de: "pour que je...).

"Voilà bien longtemps qu'il est venu", (en lugar de: "depuis qu'il est...).

"Qu'est-ce qu'il a donc qu'il ne dit rien", (en lugar de: "puisque'il ne dit rien".

Estos ejemplos han sido tomados de Frei, apud Guiraud, sin embargo, alguno hemos encontrado en nuestro corpus.

Ej.: "Ils l'ont mis dans le... qu'elle restait naturelle", (en lugar de: " pour qu'elle reste...)

5.2.- LA PRONUNCIACIÓN.

La pronunciación es uno de los rasgos de la lengua que mejor refleja la pertenencia del individuo a un medio social y cultural, ya que el individuo difícilmente puede depurar su acento, lo cual es más fácil para el vocabulario o la sintaxis.



Las características más notables de la pronunciación vernácula son la síncope de las vocales átonas y la reducción de los grupos consonánticos:

Ej.: "Mademoiselle", igual a: "mamsel".

"Monsieur", igual a: "msieur".

"Voilà", igual a: "vlà".

Estas características siguen leyes fonéticas del idioma sin trastocar el equilibrio del sistema; no introducen sonidos nuevos en el idioma sino que respetan las articulaciones elementales. Es la línea del discurso la que es modificada y no la forma o el fonema aislado.

Esta condición de sociolecto no es la única que define el francés oral por los "pieds-noirs". Hemos visto que el grupo étnico había reagrupado colonos de diferente origen. Los grupos españoles, más numerosos en Argelia, más compactos y más tradicionalistas, han dejado en la lengua y en las costumbres de los colonos franceses, huellas muy numerosas (más de 180 palabras) y mucho más profundas que encontramos en los sustratos verbales y sintácticos. Son los bilingües españoles los que han introducido una parte de su vocabulario en el francés oral, mas bien han traído las palabras con las cosas, los usos, un modo de vida de su país. Son también responsables menos conscientes de cierto número de expresiones y giros sintácticos del francés local que dejan entrever el sustrato español: aprendiendo el francés y reproduciéndolo a su manera le han dado ciertos matices de color.

Será pues, difícil y peligroso, distinguir y separar categóricamente los empleos debidos a los sustratos españoles presentes en el francés de Argelia y los alejamientos de la lengua estándar, debidos a los contactos posteriores con el español de Alicante.

6.- ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LOS FENÓMENOS PERTINENTES.

6.1.- EL ARTÍCULO.

El artículo, tanto en francés como en español, es el instrumento fundamental de la determinación nominal; es quien va a actualizar y dirigir hacia la realidad concreta un signo virtual que pertenece a la lengua. Los nombres agrupados en el saber lingüístico (competencia, lista de nombres del diccionario), fuera de toda actividad lingüística (performancia) no son actuales sino virtuales, designan conceptos, no objetos; el sustantivo fuera de toda actividad lingüística es el nombre de una esencia, el artículo va a transferir la significación nominal de la esencia a la existencia: es en la actuación lingüística (el habla) donde el nombre denota objetos.

La única diferencia entre los dos sistemas, francés y español es que el artículo francés es a menudo el único indicio de género y número del sustantivo al cual acompaña, lo que en español es más difícil, ante todo por que las formas del artículo tienen realizaciones fonéticas muy diferentes, y en segundo lugar, por que las desinencias verbales no presentan ninguna → ambigüedad fonética para determinar el número de los sintagmas verbal y nominal de una frase.

Ej.: "L'enfant chante" = femenino/masculino.

"El niño canta = masculino.

"Les enfants chantent" = femenino/masculino.

"Los niños cantan" = masculino.

El empleo del artículo presenta los problemas de interferencias y de contaminaciones en las estructuras específicas del francés.



6.1.1.- Empleo abusivo del artículo definido.

* Locuciones pronominales.

El locutor olvida la regla de la gramática que reduce el empleo de **du, de la, des** a la forma **de** después de los adverbios de cantidad. No se trata de una interferencia puesto que en español estas construcciones no llevan artículo.

Ej.: "Muchos panes". "¿Cuántos libros quieres?".

sino que se trata, más bien, de la influencia de un sustrato árabe lo que origina este empleo, puesto que esta lengua utiliza el artículo definido en los casos en los que el francés exige el partitivo.

Ej.: "Bazzf l-ktud" = "beaucoup de livres (literalmente, beaucoup des livres (A.Lanly 1970: 212).

Ej.: JA.-"(il) y a tellement des choses drôles". pág. 480.

E.-"Et au lieu d'avoir tant des frais, ils ont moins de frais. pág. 512.

Tenemos aquí, dos empleos opuestos; esto nos muestra que el sistema del artículo no está bien estructurado en la consciencia del locutor.

Ej.: E.-"Alors beaucoup des gens i(ls) croient que c'est... tu sais". pág. 514.

M.-"Je lui donnais des petites aspirines parce qu'il avait la...beaucoup de la fièvre". pág. 439.

* Artículo introduciendo la materia.

Encontramos un empleo abusivo del artículo en los casos en los que introduce "la materia" bajo el aspecto de cierta cantidad indefinida y tomada masivamente.

Ej.: A.-"820, pues...oui qu'ils ont de la honte". pág. 477.

En este caso, no se trata tampoco de una interferencia con el español, puesto que en esta lengua, este tipo de construcción exigiría, como en francés, la ausencia del artículo.

Ej.: "Tiene vergüenza / il a honte.

Es más bien por un fenómeno de reestructuración por lo que el locutor identifica varias estructuras a partir de :

"il a de la peine"

"il a du chagrin"

"il a de la faute".

Pero esta frase plantea otros problemas a causa de:

- a) la organización misma de los elementos para expresar la exclamación
- b) la ausencia de negación elimina el verdadero sentido de la frase
- c) la utilización de "oui que", para introducir una preposición exclamativa, viene dada más bien por la adquisición de la segunda lengua (el español) en donde este empleo es más frecuente. No hay que olvidar que el locutor empezó su frase utilizando la partícula española "pues", es probable, por tanto, que su pensamiento estuviera organizándose en español, de ahí la presencia de "oui que":

Ej.: "Pues...si que tienen vergüenza".

"Pues...si que tienen cara dura".

- d) las desviaciones gramaticales producen desde el punto de vista semántico sentidos diferentes, la frase producida serviría para determinar personas tímidas, sin embargo, este no es el caso, el locutor ha querido decir:

"oui qu'ils ont du culot"

"oui qu'ils ont du toupet"

En este caso, se trataría de un problema de mala semantización del nombre y no de un problema de sintaxis. Podríamos aceptar también: "ils n'ont pas honte", donde la sintaxis sería defectuosa. Es muy probable que el sujeto haya traducido "honte", por "cara dura", en lugar de "toupet" o "culot".

6.1.2.- No empleo.

* El artículo partitivo.

Ej.: J.-"Quand i(ls) me disaient ça de "vous avez eu l'asthme"...
"Ha tenido Vd. asma", moi j'étais encore moitié endormie". pág.
473.

El artículo partitivo es utilizado en francés para indicar un recorte (una partición) para una cosa que no tiene forma definida (Grammaire Larousse. p.219). Aquí el locutor ha querido traducir textualmente el discurso de los médicos españoles, es por esto, por lo que repite su enunciado francés en español, pero en realidad lo que hace es calcar en francés el texto español, de ahí la ausencia del partitivo.

C.- "Pour faire de la voile, alors i(l) s'amuse à faire la voile". pág.
514.

En la conciencia del locutor, el sistema del artículo empieza a tener lagunas, el partitivo está presente al principio de la frase para ser olvidado después. Se trata, quizás, de una contaminación con las construcciones españolas:

"practicar la vela"

"practicar la natación"

"practicar un deporte"

aunque la traducción española de la estructura francesa utilizada no llevaría artículo:

"hace vela"

"hace natación"

"hace deporte".

Pero desde el punto de vista semántico "faire la voile" es una frase ambigua, no sabemos exactamente si se trata de un deporte o bien de la construcción de una vela, es el contexto el que va a resolver esta ambigüedad debida a un error gramatical.

*** El artículo definido.**

Ej.: J.-"Eh ben moi j'amais pas parce que de changer de langue c'était très difficile parce que j'avais pas étudié espagnol". pp. 416-417.

La presencia del artículo no sería necesaria en español y el locutor ha seguido este sistema. Si fuera joven, entenderíamos la expresión como integrante del argot juvenil, pero no es el caso, por lo que creemos y reafirmamos lo anterior. En español la expresión sería:

"No habrá estudiado español"

"No habrá estudiado matemáticas".

Esta irregularidad con respecto a la norma francesa no influirá en la significación de la frase, un francés comprende igualmente "j'avais pas étudié espagnol" que "j'avais pas étudié l'espagnol".

*** Artículo indefinido.**

Ej.: M.-"Et puis j'allais souvent... pour affaires vous voyez, et mes parents ils avaient une boulangerie-épicerie". pág. 493.

Ej.: F.-"Un jour que j'étais là et i(l) s'arrête en face là... un gros camion parisien de transport... pour transports internationales". pág. 547.

En estos dos casos, además del "que", error que comete el propio francés de la metrópoli, se trata de un calco de las estructuras españolas correspondientes:

"iba por negocios"

"un camión de transportes, para transportes internacionales".

El olvido de la formación de los plurales irregulares estaría presente en el segundo ejemplo, el singular no es pertinente en ninguno de los dos sistemas. Pero la ausencia de artículos y del plural irregular no modifica el significado global de las dos frases que serían perfectamente comprendidas por un locutor de la metrópoli.

6.1.3.- Confusión en el empleo.

*** Artículo indefinido en lugar de artículo definido.**

El artículo definido precede a un sustantivo ya conocido, para el cual tenemos una referencia, ya sea en la frase, ya sea en el pensamiento. El sustantivo puede:

- haber sido mencionado anteriormente.
- Estar determinado en la frase por un adjetivo o por una preposición de relativo.
- Estar en el pensamiento por medio de referencias.

Ej.: R.-"Et même à Valence, les élèves qui ont été plus reçus aux examens ça a été des élèves qui ont étudié aux maristas ceux qui ont eu des meilleurs notes, ç'a été des élèves des maristas". pág. 461.

El locutor no ha sido consciente de la determinación del sustantivo por la presencia del adjetivo y construye el sintagma nominal sobre el modelo:

"ils ont eu des prix".

Es con esta estructura con la que la contaminación se ha producido y no con la estructura española:

"ha tenido las mejores notas".

Pero esto no modifica la significación global del mensaje.



6.1.4. Olvido de las formas contractas.

Ej.: E.-"Elle travaille à "les B... S...". pág. 512.

La utilización de las formas contractas ante un nombre propio (título) supone una duda en el locutor normal. En este caso en el que solamente hay un sustantivo principal, el uso estándar es el de hacer la contracción. El sistema español exigiría la contracción con la preposición "a": "va al Corte Inglés".

Quizá, en la competencia del locutor "Les B... S...", nombre de un periódico, ha entrado en el estatus de los nombres propios donde el artículo está ligado al nombre, por ejemplo: "Le Brun", de ahí, el empleo de la forma no contracta.

Ej.: P.-"C'est grand hein! C'est grand là d(e) dans, mois j'ai été, (il) y a... (il) y a le moins, (il) y a le moins plus de 20 tables". pág. 556.

El locutor ha calcado la locución adverbial española "lo menos" y hace entrar en la misma categoría la forma francesa "le" y el artículo español neutro "lo", olvidando la locución adverbial francesa "au moins".

En lo que concierne al artículo, podemos decir que el empleo abusivo del artículo definido en las locuciones pronominales es una característica del francés de África del Norte por la presencia del sustrato árabe, y también, del francés vernáculo. La confusión en el empleo del artículo indefinido y definido viene dada por una contaminación con otras estructuras francesas y no españolas. El olvido de las formas contractas puede obedecer o bien a una duda en el uso de estas formas a causa de la presencia de un nombre propio lo que supone una dificultad incluso para los locutores de la metrópoli, o bien a un calco de una estructura española ("lo menos" igual "le moins", en lugar de "au moins").

Por el contrario, el empleo abusivo del artículo introduciendo la materia, el no empleo del artículo partitivo, del artículo definido e indefinido se deben al contacto con el español. El locutor calca o bien una parte de la estructura española, o bien toda su organización. Los siete casos donde la influencia del español no es evidente no originan cambios semánticos. La frase es comprendida perfectamente a pesar del error morfosintáctico. Pero en los otros seis casos, donde el calco del español es claro, las ambigüedades con respecto al sentido aparecen muy a menudo (tres veces).

Ej.: "Oui qu'ils ont de la bonté" (significado totalmente opuesto al sentido real del mensaje).

"Ils ont du culot"

"Ils n'ont pas honte"

"Il s'amuse à faire de la voile" (el deporte)

Es el contexto quien va a resolver este tipo de ambigüedades, aunque en los otros casos de interferencias con el español no hay ningún problema con respecto al sentido de la frase:

Ej.: "J'avais pas étudié espagnol".

"J'allais souvent pour affaires".

"Pour transports internationales".

6.1.5.- Análisis estadístico.

Los cuadros adjuntos sintetizan las tablas de contingencia correspondientes a distribuciones bidimensionales (X, Y) de tamaño $N = 42$, siendo el carácter cualitativo X, en todas las distribuciones, la gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, y el carácter cualitativo Y representa en unas distribuciones, los actos de habla y en otras, las realizaciones particulares de dichos actos.

EL ARTÍCULO	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
EMPLEO ABUSIVO DEL ARTICULO DEFINIDO	9.52	90.48
NO EMPLEO	11.9	88.1
CONFUSION EN EL EMPLEO	2.38	97.62
OLVIDO DE LAS FORMAS CONTRACTAS	2.38	97.62

EL ARTÍCULO		VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
EMPLEO ABUSIVO DEL ARTICULO DEFINIDO	LOCUCIONES PRONOMINALES	7.14	92.86
	ARTÍCULO INTRODUCIENDO LA MATERIA	2.38	97.62
NO EMPLEO	ARTÍCULO PARTITIVO	4.76	95.24
	ARTÍCULO DEFINIDO	2.38	97.62
	ARTICULO INDEFINIDO	4.76	95.24
CONFUSIÓN EN EL EMPLEO		2.38	97.62
OLVIDO DE LAS FORMAS CONTRACTAS		2.38	97.62



6.2.- LOS PRONOMBRES.

6.2.1.- Demostrativos.

* "Ça" en lugar de "ce".

Las formas compuestas de los pronombres demostrativos no designan sustantivos aunque en la lengua familiar "cela" y "ça" representan un sustantivo en oposición.

Ej.: "Alors les affaires, comment ça va?" (grammaire Larousse, pág. 243).

"Cela" y "ça" pueden también ser aplicados, en el mismo nivel de lengua, a personas; el efecto expresivo producido apunta hacia una desexualización familiar, insultante o halagadora de la persona designada:

Ej.: "Ça aquel âge ça"? (Daninos, Grammaire Larousse, pág. 243).

Pero en el uso general estas formas compuestas neutras introducen en el estatus de los sustantivos cualquier noción o cualquier hecho no designado en el contexto por un sustantivo (cfr. Grammaire Larousse, pág. 243).

La forma neutra "ce" introduce proposiciones relativas dándoles un valor neutro. Los empleos de "ça" y de "ce" pueden confundirse por contaminación entre los dos sistemas, puesto que las dos formas son neutras y en la lengua popular "ça" es muy empleado.

Ej.: C.- "Il faut que ça soit le même cadre". pág. 508

E.- "Mais, mais ça qu'il a dit que...pág. 479

J.- "C'est, c'est ça qu'elle a elle non". pág. 540

En lo que concierne al sistema de los demostrativos, vemos que no se trata, realmente, de interferencias del español; no hay ni calco de estructuras españolas ni contaminación con otras construcciones. Estas irregularidades con respecto a la norma obedecen más bien a factores tales como la utilización de la L1 en contextos muy limitados, la situación de aislamiento con respecto a los medios de comunicación (radio,

TV) que ayudan a perfeccionar una lengua y a conservar, más o menos, intacta su gramática. De todas formas, hemos señalado ya que este empleo generalizado de "ça" era una característica del francés oral y popular que no tiene ninguna influencia en la significación global de cada frase.

6.2.2.- "EN" e "Y".

* Empleo abusivo.

El pronombre "en" representa un ser inanimado (cosa o idea) en función de complemento precedido de la preposición "de". Tiene frecuentemente un valor cuantitativo como en el ejemplo siguiente donde "en" es redundante.

Ej.: C.- "La Chistiane elle en a que celui-là". pág. 523.

El pronombre "en" sería aceptable en la construcción:

"La Christiane n'en a qu'un", pero "La Christiane n'a que celui-là" es correcto en francés. No hay que olvidar que "la" es una característica específica del Norte de Africa, por lo que una interferencia con el español es bastante difícil, puesto que esta segunda lengua no tiene un equivalente de "en" en su paradigma pronominal español, aunque sí en valenciano.

Nos parece que este empleo abusivo del pronombre "en" obedece a una asimilación de las dos estructuras francesas anteriores y quizá de los casos particulares en los que la redundancia de "en" es aceptada:

Ej.: JM.- "Moi, je m'en souviens que... en chirurgie de quarto..." pág. 562

De todas formas, no podemos decir que este empleo abusivo de "en" produzca una frase inaceptable; encontramos en el francés vernáculo estructuras de este tipo en las que los errores morfosintácticos no interfieren negativamente en el componente semántico de la frase.



*** No empleo.**

Ej.: M.- "Des souvenirs quand même qu'on a passés que... on se rappelle bien".
pág. 496.

Tenemos aquí dos variaciones:

- 1) Olvido del pronombre "en" sustituyendo al sustantivo "souvenirs" si consideramos simplemente la estructura "on se rappelle bien", puesto que el locutor se ha detenido tras el "que" para reflexionar.
- 2) Olvido del pronombre relativo "dont" si tomamos todo el ejemplo, puesto que el verbo "se rappeler" se construye con la preposición "de".

En los dos casos, la significación global de la frase no se ve modificada gracias al contexto que la explicita; es evidente que si analizamos simplemente el sintagma verbal "on se rappelle bien" éste queda incompleto semánticamente y morfosintácticamente, por la ausencia de complemento directo. Pero en una conversación no podemos olvidar el entorno lingüístico de cada frase que explicitaría siempre su significado.

Ej.: E.- "Ici ça ce voit parce que (il) y a trois, (il) y a un qui manque". pág. 549.

La contaminación con el español es evidente, esta lengua no posee formas funcionando con el "en" francés, el locutor bilingüe ha construido su frase como en español, de ahí el olvido del pronombre, lo cual no modifica la significación de la frase. Para que la frase sea correcta habría que explicitar el complemento o presentar su sustituto:

"il y a trois chaises" = "il y en a trois".

"il y a un meuble qui manque" = "il y en a un qui manque".

Pero es evidente que en el contexto anterior este complemento ha sido definido, por lo tanto, no hay ambigüedad semántica.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*** Confusión con "le".**

Ej.: JM.- "Ça sert à rien de voir des morts, tu le vois en première année". pág. 561

La utilización del pronombre "le" reemplazando al complemento "des morts" no es correcto en francés estándar; la forma neutra "le" es empleada en las estructuras del tipo:

"Tu le fais" ; "il l'emporte sur...".

Este pronombre encuentra su correspondiente en español en la forma neutra "lo", pero en el ejemplo anterior, el empleo de "le" no obedece directamente a un fenómeno de interferencias, puesto que el español traduciría:

"no sirve para nada ver muertos, los ves en 1º".

El pronombre "le" no tiene equivalente en este segundo sistema y la concordancia en género y número entre el pronombre y su antecedente es necesaria. Es posible que el locutor bilingüe haya generalizado, a partir de los sintagmas franceses en los que "le" es aceptado, el funcionamiento de la forma neutra en los dos sistemas.

Semánticamente en la estructura "tu le vois" el complemento de objeto le representa la idea contenida en la proposición anterior "voir des morts". Pero esta ambigüedad del sentido queda resuelta por el contexto, la frase "tu le vois en première année" es una explicación de la proposición de infinitivo, el complemento de objeto es el mismo para los dos verbos y será el del primer sintagma verbal el que explicita el segundo.

*** "Y" : no empleo.**

De igual manera que la forma "en", este antiguo adverbio de lugar, empleado hoy con un valor pronominal, no tiene, normalmente, equivalente en español. La causa del no empleo de este adverbio parece encontrarse en esta diferencia entre los dos sistemas pronominales en un locutor bilingüe que, como todos, intenta eliminar las excepciones de la norma:

Ej.: JM.- "La plupart du monde il dit qu'au C il veut pas aller; il veut pas aller".
pág. 562.

E.- "Si il" y en a encore eh ben il va".

C.- "il va mais nous on reviendra..." pág. 516.

J.- "A la sortie, il rentre et aussi lui par lui, par, avec lui aussi c'est très
bien d'aller". pág.423.

Todos estos ejemplos citados siguen la lengua estándar española donde el paradigma de los pronombres no tiene una forma especial para los complementos circunstanciales de lugar. Pero la significación global de cada frase no se ve modificada por esta ausencia del pronombre "y".

En lo que concierne a estos dos pronombres, podemos decir que es en los casos de no empleo (5 veces) donde las interferencias con el español son más evidentes puesto que este último sistema no tiene equivalentes para estas dos formas. En los otros casos se trata más bien de una confusión con otras estructuras francesas o de una errónea delimitación de las áreas de empleo de cada forma, por ejemplo, confusión de "le" por "en".

Estos errores con respecto al sistema pronominal no cambian el sentido del mensaje, el contexto está siempre presente para evitar ambigüedades; es evidente que el pronombre, por el mismo, es ambiguo desde el momento en que funciona como referente, siempre es el enunciado anafórico el que resolverá el problema.

6.2.3.- Personales.

*** Tercera persona.**

Las formas átonas de 3ª persona funcionando como complemento se reparten en dos series:

COMPLEMENTO DE O. DIRECTO	COMPLEMENTO DE O. INDIRECTO
LE	LUI
LA	LUI
LES	LEUR
LES	LEUR
SE	SE

La confusión entre los dos paradigmas aparece en el discurso de algunos locutores bilingües.

Presentamos el esquema de las formas pronominales españolas para intentar ver las posibles interferencias:

COMPLEMENTO DE O. DIRECTO	COMPLEMENTO DE O. INDIRECTO
LO	LE
LE	SE
LA	LE, SE
LO (neutro)	
LOS	LES, SE
LAS	LES, SE



El empleo erróneo del pronombre personal complemento obedece a una transposición en el uso de las preposiciones regidas por el verbo de la lengua materna, de estructuras de la lengua segunda.

Ej.: "Il lui aide"
"Il lui frappe"
"Il l'avait dit"

- "Le" en lugar de "lui".

En este primer caso, podríamos pensar que se trata de una asimilación con el pronombre español, complemento de objeto indirecto "le", quizás el locutor ha neutralizado la diferencia entre los dos sistemas:

Ej.: F.- "Il avait un atelier... il l'avait dit d'aller avec lui". pág. 542.

J.- "Il s'habitue et tout ça et après elle, elle l'enseignera des chansons". pág.423.

El calco del español es evidente en este último ejemplo, primero hay una analogía fonética:

"le enseignará" = "l'enseignera"

Y, naturalmente, a partir de este parecido fonético, la sintaxis es calcada del español, de ahí, la presencia de la forma "le", traducida de la forma "le", complemento de objeto indirecto español, en lugar de "lui". Hay que señalar también la elección del verbo "enseigner" que pertenece a un nivel de lengua culto, en el discurso de un locutor que utiliza un francés coloquial en el cual encontramos varios errores y sobre todo traducciones directas del español. Pero todo esto no cambia el sentido de la frase anterior, puesto que el complemento de objeto directo al cual la forma "l'" haría pensar, se ve explicitada por "des chansons".

Ej.: F.- "Et ça appartient à la société, ils l'ont donné l'appartement en fonction". pág. 546.

En este caso se trata de una analogía funcional. El locutor ha calcado la forma española "le" que funciona como complemento de objeto indirecto, lo cual no es correcto en francés, por "lui" que es el pronombre que corresponde a la función. La ambigüedad semántica que origina este cambio de función es resuelta por la presencia del verdadero complemento de objeto directo, "l'appartement".

- **"Lui" en lugar de "la" / "le".**

Este problema es menos frecuente, pero esta confusión puede ser el indicio de una estructuración de los sistemas pronominales español y francés que empieza a tener lagunas.

Ej.: R.- "Parce qu'il la bat, il lui frappe". pág. 458.

El primer sintagma verbal está construido correctamente, pero, en el segundo, la sintaxis es traducida del español donde el verbo "pegar" es construido con la preposición "a", por tanto, con un complemento de objeto indirecto, mientras que en francés, el verbo "frapper" está siempre seguido de un complemento de objeto directo, y con un complemento de objeto indirecto en el sentido de "donner des coups", por ejemplo, "frapper à la porte"... "Il lui frappe à la porte". Pero no es el caso de este ejemplo, pues el verbo "frapper" no hace más que repetir el verbo "battre". Es gracias a esto el que la frase no sea ambigua, o más bien incompleta semánticamente.

- **"Le" abusivo.**

Ej.: J.- "C'est, c'est la vérité hein! Il le touche tout". pág. 435.

El sintagma "il le touche tout" corresponde literalmente a la estructura española "lo toca todo" donde la redundancia de los complementos es aceptada.



- "Le" en lugar de "les".

Ej.: F.- "Il tenait à avoir ces choses là parce que c'est sa mère qui l'a fait". pág. 548.

Hay que señalar ante todo el olvido de la concordancia entre el pronombre complemento de objeto directo "le" y su antecedente "choses", y el olvido de la concordancia entre el pronombre y el participio "fait", lo que de todas formas es cada vez menos frecuente en la lengua oral. Podemos pensar que la elección errónea del pronombre obedece al hecho de que sea un discurso hablado donde la organización del pensamiento se estructura más rápidamente que la de los sintagmas en una situación de diglosia. Es evidente que el referente "le", como todos los pronombres, debe conservar el género y el número de su referido, pudiendo tener una función diferente; es precisamente la presencia del referido la que elimina el cambio de la significación de la frase.

- Pronombres reflexivos.

No se trata totalmente de una errónea utilización de los pronombres reflexivos, sino más bien de una errónea semantización del verbo debida a una contaminación con el mismo sintagma verbal español.

Ej.: J.- "Et en grammaire si, en grammaire on, j'avais...on m'avait échouée, tu vois". pág. 245.

El verbo "échouer" en el sentido de "ne pas réussir" es intransitivo, pero en español "suspender" conserva la misma significación tanto si es construido como intransitivo o como reflexivo. Es evidente que el locutor ha dudado antes de elegir la estructura porque el sistema español ha penetrado en la norma francesa y el ya no sabe establecer sus límites exactos.

Ej.: P.- "Si la, la l'entreprise elle flanche, si ça gâche, tu perds." pág. 469.

El verbo "gâcher" no acepta más que dos tipos de construcciones: con un complemento de objeto directo o con un pronombre reflexivo. No podemos afirmar que la ausencia de pronombre complemento viene dada por una interferencia con el español, sino más bien por una errónea semantización del verbo, tanto más cuanto parece que este sintagma explique el anterior: "elle flanche".

Ej.: P.- "Ils se les ont embarqués". pág. 551.

El pronombre reflexivo "se" funciona en esta frase como pronombre de interés, de la misma manera que en español en las construcciones del tipo "llevarse a alguien", pero en francés este sistema no es aceptado aunque en Argelia era ya utilizado a causa del sustrato español que es la base de este dialecto y por influencia del francés del Midi (G. Lanly pág. 218):

Ej.: "Je me la mange".

Ej.: J.- "La profession qu'il fait non, mais ne te crois pas toi que c'est..." pág. 531.

El verbo "se croire" tiene el sentido de "tener cierta opinión de sí mismo", pero no es el caso de este ejemplo donde "croire" conserva su sentido transitivo: "tener por verdadero, dar una adhesión de principio a ...; imaginar, suponer". Mientras que en español la situación es diferente, el verbo conserva la misma significación en los dos sintagmas que el locutor ha asimilado para traducirlos posteriormente al francés:

Ej.: "no te creas tú que..."

"Ne te crois pas toi que..."

En el paradigma de los pronombres personales de 3ª persona las interferencias con el español son más numerosas. El locutor establece o bien una analogía fonética que no corresponde con una analogía funcional (3 casos), o bien un calco de estructura española donde la función del pronombre no es aceptada en francés (5 veces).

Ej.: "Il lui frappe"

"Il le touche tout"



"... on m'avait échoué"

"... ils se les ont embarqués"

"... ne te crois pas toi".

Una errónea semantización del verbo puede producir una sintaxis defectuosa:

Ej.: "Si ça gâche tu perds".

Pero el sentido de la frase no ha sido nunca modificado por este tipo de error gracias a la naturaleza diafónica de los pronombres en las frases analizadas. El referido situado delante del pronombre, evita la ambigüedad semántica en todos los casos donde la función del pronombre no está en concordancia con la estructura regida por el verbo:

Ej.: "Il lui frappe".

"On m'avait échoué"

y en los ejemplos donde la concordancia entre el pronombre y su referido no está hecha.

Ej.: "... ces choses là parce que c'est elle qui l'a fait".

Las estructuras tomadas del español no ofrecen dificultades desde el punto de vista semántico, la mayoría de ellas utilizan el pronombre de interés ya conocido en "Le Midi" y que no presenta problemas para el sentido de la frase.

6.2.4.- Relativos.

*** Empleo abusivo.**

Ej.: F.- "Si encore j'ai eu de la chance, un jour que j'étais là et il s'arrête en face là, un gros camion parisien de transport". pág. 547.

La presencia del pronombre relativo destruye toda la organización sintáctica; una proposición de relativo puede estar intercalada en otra proposición, pero aquí la frase

iniciada por "jour" es interrumpida por la conjunción "et" que introduce una proposición diferente. Pero esta ruptura sintáctica puede ser originada por la naturaleza del discurso, se trata de una conversación entre amigos y el locutor puede articular más difícilmente sus frases que su pensamiento.

*** No empleo de relativo sujeto.**

El pronombre relativo combina en una sola forma dos morfemas que funcionan de manera diferente, uno funcional, el subordinativo "que", y uno regido, el referente, el pronombre personal "il". Los locutores analizados generalizan el empleo de "que" para reducir un sistema complejo a un solo término invariable cumpliendo todas las funciones. La desaparición progresiva del relativo en favor del subordinativo "que" es un fenómeno ya observado en el francés vernáculo y en el francés por contaminación con el español donde la forma "que" funciona como sujeto y como objeto.

Ej.: P.- "Une fortune... une montagne pourrie que, que ça sert à rien...? pág. 470.

La forma de relativo complemento de objeto es utilizada como sujeto reforzada por la presencia del pronombre demostrativo "ça". Esta estructura, dejando de lado la redundancia del sujeto, ha entrado en el francés vernáculo.

Podríamos pensar también que la forma "que" ha sido tomada como conjunción, teniendo el mismo valor como en español en las proposiciones exclamativas para reforzarlas:

Ej.: "¡Qué no sirve para nada!"

"¡Que te digo que no!"

En los otros casos, la confusión entre "qu'il" y "qui" se explica, en parte, fonéticamente desde el momento en que las dos formas se confunden a menudo en la pronunciación /ki/. Pero esta utilización corresponde al análisis implícito de la naturaleza del pronombre que origina, por consiguiente, la pérdida de valor del relativo para favorecer el subordinativo "que".

Ej.: M.- "C'est comme celui qu'il avait le..., c'est comme celui qu'il avait le bar
M." pág. 557.

M.- "Celui qu'il a monté le premier..., le premier". pág. 558.

M.- "Celui-là c'est le premier qu'il est venu ici". pág. 558.

P.- "Celui-là, celui-là qu'il a les, les...". pág. 557.

J.- "Un qu'il a une, une barbe". pág. 530.

J.- "C'est votre cousine qu'elle a pas eu de la chance". pág. 473.

*** No empleo del relativo complemento.**

Ej.: J.- "Après ça... après ça c'est le trajet qui, qui devait faire mon mari." pág.
418.

No podemos asegurar que se trate de un olvido de la forma correspondiente puesto que ya hemos señalado la confusión fonética entre "qui" y "qu'i(l)" que en la lengua oral se pronuncian de igual manera /ki/. Por el contrario, la errónea organización sintáctica de los elementos es evidente, ha sido calcada del español que acepta la inversión del sujeto en este tipo de frases: "El trayecto que tenía que hacer mi marido".

Ej.: JM.- "Mais ici le plan avec, que, avec qu'elle rentre..." pág. 561.

El paradigma de los relativos comienza a tener lagunas, el locutor tiene dudas sobre la preposición que debe emplear, y adopta como solución una traducción del español: "el plan con el cual..." igual a "le plan avec que"; para corregirse después y finalmente la solución es la utilización de "que" que parece neutralizar las otras funciones.

Ej.: E.- "Un cours de qu'on parle les "pieds-noirs". pág. 516.

Ante todo hay que señalar la elección errónea de la preposición y seguidamente el olvido de algunos elementos para que el enunciado tenga un sentido aceptable:

"un cours sur la façon dont parlent les..."

"un cours sur la façon de parler des..."

pero en español la estructura es más simple:

"un curso sobre como hablan los..."

Es quizás, a causa de esta simplificación por lo que el locutor ha eliminado "la façon" para intentar unir después la estructura española con la francesa.

El sujeto tiene siempre tendencia a simplificar la variedad estándar, es lo que se ha producido en el francés vernáculo, el paradigma de los relativos es reducido a una sola forma que va a generalizar todas las funciones. No podemos decir pues, que se trata categóricamente de una influencia del español, aunque en esta lengua la forma "que" funciona tanto como complemento de objeto directo como de indirecto.

Los casos de no empleo del relativo complemento obedecen o a una característica fonética del francés vernáculo que confunde la pronunciación, las formas "qui" y "qu'i(l)", o a una duda sobre la elección de la preposición regida por el verbo, duda que se debe lógicamente a la presencia del sistema español en la conciencia del locutor.

6.2.5.- Análisis estadístico.

Los cuadros adjuntos sintetizan las tablas de contingencia correspondientes a distribuciones bidimensionales (X, Y) de tamaño $N = 42$, siendo el carácter cualitativo X, en todas las distribuciones, la gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, y el carácter cualitativo Y representa en unas distribuciones, los actos de habla y en otras, las realizaciones particulares de dichos actos.

LOS PRONOMBRES	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
DEMOSTRATIVOS	7.14	92.86
"EN" e "Y"	11.9	88.1
PERSONALES	14.28	85.72
RELATIVOS	21.42	78.58

LOS PRONOMBRES		VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %	
DEMOSTRATIVOS	"ÇA" EN LUGAR DE "CE"	7.14	92.86	
"EN" e "Y"	EMPLEO ABUSIVO	4.76	95.24	
	NO EMPLEO	4.76	95.24	
	CONFUSION CON "LE"	2.38	97.62	
	"Y": NO EMPLEO	7.14	92.86	
PERSONALES	TERCERA PERSONA	"LE" EN LUGAR DE "LUI"	7.14	92.86
		"LUI" EN LUGAR DE "LA"/"LE"	2.38	97.62
		"LE" ABUSIVO	2.38	97.62
		"LE" EN LUGAR DE "LES"	2.38	97.62
	REFLEXIVOS	11.9	88.1	
RELATIVOS	EMPLEO ABUSIVO	2.38	97.62	
	NO EMPLEO DE RELATIVO SUJETO	11.9	88.1	
	NO EMPLEO DE RELATIVO COMPLEMENTO	7.14	92.86	



6.3.- MORFOLOGÍA VERBAL.

6.3.1.- El Subjuntivo.

* Completivos.

En las proposiciones de objeto introducidas por "que", el modo verbal es el indicativo cuando la principal confirma la existencia de un hecho señalado por la subordinada, es decir, tras un verbo que constate o afirme, dominio de lo probable; la subordinada conserva cierta independencia y puede pasar fácilmente a una construcción yuxtapuesta.

El subjuntivo es utilizado cuando la afirmación se queda en el dominio de lo posible o bien cuando pone en primer plano las reacciones del sujeto. El subjuntivo se emplea cada vez que el hecho relatado no está enteramente actualizado o que su realidad actual no está en la intención principal del sujeto pensante. (Guiraud 1970: 41).

La subordinada está estrechamente ligada a la principal cuyo verbo expresa un sentimiento, un deseo, una voluntad, una duda. El subjuntivo, pues, sigue a los verbos que conllevan un margen de incertidumbre, aunque no en todos tenga este aspecto, por ejemplo: el verbo "falloir". Es una forma semántica regida por el verbo principal y que no entra en oposición con el indicativo, no tiene valor propio.

Ej.: V.- "C'est plus délicat parce que là il faut qu'il y a un service technique".
pág. 531.

El actualizador "il y a" es cada vez más frecuente en francés moderno, su empleo cada vez más generalizado, quizás haya condicionado el olvido del subjuntivo.

Ej.: I.- "Des fois, le travail qui fait qui, qui, il faut que vous repassez derrière voir...". pág. 542.

M.- "Puis il faut que tu prends un employé..." pág. 556.

P.- "Il faut toujours que vous jouez". pág. 556.

Estos alejamientos de la norma no obedecen a interferencias con el español puesto que en este sistema estas frases se construirían o con la estructura "tener + infinitivo": "tienes que jugar", o bien con el subjuntivo: "es necesario que juegues".

Se trata, pues, de un olvido de una regla gramatical que comienza a tener lagunas a causa de esta situación de bilingüismo donde los dos sistemas en contacto no están bien asimilados.

Ej.: R.- "Moi j'aurais bien aimé qu'à la télé on nous aurait montré..." pág. 460.

En los subordinados hipotéticos, un error muy frecuente, incluso en los hispanófonos hablando francés, es la utilización del condicional que es considerado como el equivalente del imperfecto de subjuntivo español en estas mismas subordinadas. Es por esto que en esta frase que expresa un deseo, el locutor ha organizado la concordancia temporal con el condicional, modo de lo imaginario, puesto que en español se diría: "me hubiera gustado... que hubiera enseñado". Puede ser que estos olvidos del presente de subjuntivo obedezcan, o a una confusión entre el subjuntivo y el indicativo, o a un olvido de las diferentes formas verbales y a un deseo de dar solamente la información semántica.

En el primer grupo tendríamos los ejemplos del tipo:

"Il faut que vous repassez derrière voir"

"Il faut toujours que vous jouiez".

Para los verbos de la primera conjugación, el presente de subjuntivo tiene las mismas terminaciones que el presente de indicativo, excepto las dos primeras personas del plural que siguen al imperfecto de indicativo. Es probable que los locutores hayan neutralizado las diferencias entre las dos formas verbales de cada tiempo siguiendo el modelo del presente de indicativo, de ahí la presencia de "vous repassiez" y "vous jouiez". El olvido del subjuntivo en los otros ejemplos viene dado más bien por el

olvido de las diferencias entre los dos modos. El locutor transmite simplemente el mensaje semántico sin preocuparse de la información presentada por la presencia del subjuntivo, el grado de posibilidad o de incertidumbre expresado por este modo verbal no aparece en el discurso.

*** Expresión de un deseo.**

El subjuntivo es el modo empleado en las proposiciones simples que expresan un deseo, en efecto, la conjugación de los verbos nos presenta todos los tiempos del subjuntivo introducidos por "que". Pero, en este caso, como en los otros casos de olvido del subjuntivo, no podemos pensar que se trate de un problema de interferencia puesto que el español exige también la presencia de este modo en las mismas estructuras.

Ej.: M.- "Qu'elle lui sort pas sur de...". pág. 439.

E.- "Transmission de pensée, qu'il me sort une télévision en couleur". pág. 480.

Podríamos pensar que los locutores han olvidado los diferentes paradigmas verbales para los dos modos y que se contenten con pasar el componente semántico dejando de lado la información que la elección del subjuntivo podría transmitir.

Ej.: E.- "J'ai dit mieux que tu t'en vas a...". pág. 508.

Aunque, en esta frase, creemos que es un estilo indirecto mal utilizado, ya que siendo estilo indirecto, está dicho como estilo directo.

6.3.2.- El Condicional.

*** Empleo abusivo en los subordinados hipotéticos.**

Tras la conjunción "si", el condicional presente de la proposición principal está en correlación con el imperfecto o pluscuamperfecto de indicativo de la subordinada.

Ej.: E.- "Si ma cousine elle lèverait les yeux, elle dirait..." pág. 473.

El condicional es el modo de lo imaginario, como hemos dicho anteriormente, y puede expresar lo que puede o podría ocurrir; por contaminación con el español, el locutor va a utilizar o el condicional o el imperfecto, pero confundiendo el modo verbal que en español es el subjuntivo, aunque creemos que los franceses, por facilidad, lo hacen siempre en la utilización, también, de los paradigmas verbales.

Este tipo de errores aparece muy a menudo en los hispanófonos que hablan francés.

Era ya una tendencia del francés oral en Argelia donde la aportación del sustrato español es importante. El español posee el giro sintáctico: "Si + forma en -ara o forma en -iera". Los inmigrantes españoles bilingües en Argelia, retenían preferentemente la estructura "si + forma en -rais". Tanto más cuanto que el extranjero utiliza la forma en -rais para marcar la irrealidad, la ficción, mientras que para él la forma en -ais conserva su valor gramatical, es decir, un imperfecto, tiempo del pasado.

Los hablantes de Africa habían recibido dos giros franceses para la hipótesis no realizada en pasado:

- el giro regular = si + imperfecto de indicativo,
- el giro popular = si + forma en -rais.

Sólo han retenido el segundo giro, porque es precisamente el de la hipótesis.

Ej.: P.- "C'est ce qu'ils avaient dû faire". pág. 552.

En este caso, la ausencia de conjunción ha eliminado en la conciencia del locutor, el grado de posibilidad, de irrealidad de las proposiciones condicionales. Utiliza entonces el pluscuamperfecto, tiempo del pasado, pues la acción acabada y expresada se sitúa en el pasado.



6.3.3.- Concordancias temporales.

* Discontinuidad temporal.

- Presente + imperfecto.

Ej.: P.- "Le garçon, il était là-bas celui qui dit qu'il avait du magnétisme". pág. 484.

Esta construcción no es aceptable ni en español ni en francés, pues el "chico" del cual se habla posee una cualidad duradera; el tiempo correspondiente sería el presente y desde el momento en que el verbo principal está en presente el imperfecto no tiene sentido. Aunque, pensamos que esta situación podría ser igual en español, sería un estilo indirecto, como anteriormente hemos dicho ya, pero utilizado como estilo directo.

En el sintagma verbal "il avait du magnétisme" la acción está acabada y se sitúa en el pasado, pero la idea que quiere expresar el locutor es opuesta, por el contrario, el presente, que traduce una acción en su desarrollo (aspecto durativo, no acabado), conviene mejor para el sentido de la frase.

* Olvido del futuro detrás de "quand".

Ej.. E.- "Et celui-là il va, il va le faire quand vous revenez de France". pág. 524.

La expresión de la temporalidad con la conjunción "quand" exige una concordancia temporal determinada si el verbo de la principal está en futuro (aller + infinitivo). El locutor no puede utilizar el presente en su subordinada, pero en español diríamos:

- "lo vais a hacer (lo haréis) cuando volváis de..."

con presente de subjuntivo de la subordinada. Es quizás, bajo esta influencia, por lo que el locutor ha utilizado este modo verbal.



*** Desconocimiento del valor semántico del futuro.**

Ej.: R.- "Je te dis si elle continue à être là-bas, elle viendrait mouquaire". pág. 455.

En las oraciones condicionales con "si", se debe cuidar la concordancia de los tiempos, si el verbo principal está en presente, en futuro, o en imperativo. Sin embargo, el locutor ha utilizado el condicional por asimilación, quizás, con los otros tipos de frases hipotéticas.

6.3.4.- Análisis estadístico.

Los cuadros adjuntos sintetizan las tablas de contingencia correspondientes a distribuciones bidimensionales (X, Y) de tamaño $N = 42$, siendo el carácter cualitativo X, en todas las distribuciones, la gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, y el carácter cualitativo Y representa en unas distribuciones, los actos de habla y en otras, las realizaciones particulares de dichos actos.

MORFOLOGÍA VERBAL	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
EL SUBJUNTIVO	16.66	83.34
EL CONDICIONAL	4.76	95.24
CONCORDANCIAS TEMPORALES	7.14	92.86

MORFOLOGÍA VERBAL		VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
EL SUBJUNTIVO	COMPLETIVOS	11.9	88.1
	EXPRESIÓN DE UN DESEO	4.76	95.24
EL CONDICIONAL	EMPLEO ABUSIVO DE LOS SUBORDINADOS HIPOTÉTICOS	4.76	95.24
CONCORDANCIAS TEMPORALES	DISCONTINUIDAD TEMPORAL	2.38	97.62
	OLVIDO DEL FUTURO DETRÁS DE "QUAND"	2.38	97.62
	OLVIDO DEL VALOR SEMÁNTICO DEL FUTURO	2.38	97.62

6.4.- ESTRUCTURA GRAMATICAL.

6.4.1.- Grupos sintagmáticos.

* Olvido de la concordancia entre pronombre y antecedente.

- Sujeto.

En el francés oral se pronuncia de igual manera /ki/ que /kil/, esta neutralización de la oposición entre el relativo y la conjunción "que + pronombre" no es la única, la oposición de género es olvidada y el locutor utiliza más frecuentemente "il".

- Ej.: J.- "Comme il s'est tiré, elle qu'est ce qui connaissait". pág. 534.
E.- "Vous avez vu les actions à combien qui vont se vendre...". pág. 477.
M.- "Comment que s'appelle la rue qui monte". pág. 493.
J.- "Il sort une chanson et ça se vend pendant 15, 20jours et après à,...à un côte". pág. 532.
J.- "Tu demandes, par exemple, il sort une chanson neuf, tu demandes 100, si tu les vends pas...". pág. 531.

En estos dos últimos casos, la estructura "il sort une chanson" está calcada del español "sale una canción", pero como en francés la presencia del pronombre sujeto es obligatorio, el locutor utiliza el "il" impersonal que aparece en los giros : "il pleut", "il neige".

- Ej.: P.- "Mais maintenant il a mis sur le journal". pág. 551.

El "il" hace referencia a la policía, el plural o el femenino sería pues más aceptable. El hecho de que en español la presencia del sujeto no sea obligatoria puede empujar a los locutores a intentar hacer lo mismo en francés, pero su conciencia lingüística no ha olvidado una regla de gramática que exige la presencia de un elemento que funcione como sujeto delante del verbo, el problema está resuelto por la utilización del "il" impersonal que no conlleva ninguna información gramatical o semántica.

Esta generalización del empleo de "il" no cambia el sentido de la frase puesto que el elemento referido aparece en la misma estructura, pero, en este último ejemplo, la ambigüedad se ve resuelta sólo con un recurso al contexto anafórico.

- Complemento.

- Ej.: PI.- "Après ils ont vu comme ça qu'il l'avait trompé". pág. 470.

El complemento le remite a "ils", es probable que este tipo de error se deba al hecho de que se trate de un enunciado hablado donde el locutor no tiene tiempo de reestructurar su enunciado.

Ej.: R.- "Je te le raconte pas parce que si tu veux la voir...". pág. 458.

I.- "Je crois pas que je vais la voir". pág. 458.

En este caso el pronombre objeto "la" hace referencia a "película", femenino en español, el locutor ha asimilado el género del sustantivo francés al sustantivo español.

Sin embargo, ningún componente semántico de los fragmentos analizados se ve modificado gracias al contexto; aisladas de éste, los fragmentos serán ambiguos desde el momento en que la concordancia entre el referido y el referente no está hecha. Hay un elemento del sintagma verbal que no está explicitado, no sabemos a quién hacen referencia los complementos. Pero, puesto que los pronombres tienen una función anafórica, en estos casos, el recurrir al contexto resolverá el problema de la ambigüedad semántica.

- Sujeto y complemento.

Ej.: J.- "D'accord parce que c'est lui qui l'ont fait le prêtamo". pág. 536.

La forma "lui" no corresponde al plural del verbo "ont" cuyo sujeto tiene como antecedente este pronombre. Hay una confusión también entre la forma que funciona como complemento de objeto directo y la forma complemento de objeto indirecto.

El sistema de los pronombres empieza a recibir influencias del español, de ahí, la mezcla y la confusión entre los diferentes paradigmas del sistema.

Ej.: "C'est lui qui l'ont fait le prêtamo".

"Il l'avait dit d'aller avec lui"

"Elle l'enseignera des chansons".

El olvido de la concordancia entre el pronombre sujeto y el referido (6 casos) no puede venir dado por una influencia del español puesto que en el francés popular, la

neutralización de la pronunciación del relativo y de la conjunción más pronombre es ya una de las características evidentes de este nivel de lengua.

La asimilación del género de un sustantivo francés al género de un sustantivo español es una prueba evidente del papel desempeñado por el contacto con la segunda lengua.

Ej.: "Si tu veux la voir, je vais la voir"

en donde podemos comprobar lo dicho anteriormente, ya que "película" es femenino, mientras que "film" es masculino.

Pero, algunas veces, se trata más bien de una confusión entre las diferentes formas del pronombre.

Ej.: "Ils ont vu comme ça qu'il l'avait trompé".

"C'est lui qui l'ont fait le préstamo".

No podemos decir que la influencia española haya originado este tipo de faltas, quizás sea a la naturaleza del discurso a quien haya que atribuir estos alejamientos lingüísticos; se trata de una lengua hablada donde el pensamiento del locutor bilingüe se estructura más rápidamente que su discurso y donde la posibilidad de una corrección posterior es imposible. Es de una gran simpleza el recordar que también debemos tener presente la diferencia entre lo que entendemos por error, que no es sinónimo de equivocación, aunque, la mayoría de las veces, también, sea muy difícil, deslindar o mejor demostrar científicamente, cuando es una cosa y cuando es otra.

*** Olvido de la concordancia entre nombre y adjetivo.**

- **Género.**

Algunos de estos olvidos, o bien son debidos a una asimilación con el género del sustantivo español, o bien al tipo de lengua utilizada, es decir, la lengua hablada donde la pronunciación no es cuidada.

Ej.: P.- "Il faut toujours que vous jouez avec des cartes neuves". pág. 556.

J.- "Tous les discotecas, tous, ils viennent acheter les disques ici". pág. 534.

No hay que olvidar que en plural la pronunciación del determinante "tous", "toutes", está neutralizada en la lengua hablada.

Ej.: E.- "Ah! là tu as gagné un armoire..., tu as gagné un armoire". pág. 527.

F.- "Oui, mais ça Sociedad Anónima, c'est une mensonge ça..., mais c'est une mensonge ça". pág. 469.

MJ.- "Pourquoi c'est une mensonge?". pág. 482.

En estos últimos casos, el sustantivo es utilizado como en español, es por lo que "armoire" está en masculino y "mensonge" en femenino, como en esta lengua, "armario", "mentira".

Ej.: E.- "Vous avez vu les actions à combien qui sont descendues". pág.477.

(Cfr. con el apartado de "Empleo abusivo de "que").

- Plural irregular.

Ej.: J.- "Une maison neuve qu'ils ont fait, que les locaux ils sont deshabetés..., tu sais combien ils ont vendu ces locaux". pág.537.

Las irregularidades de la gramática son las partes más sensibles a las influencias y el locutor ha organizado su performance lingüística siguiendo un modelo regular, de ahí, el olvido de los plurales irregulares.

Todo sujeto tiende a simplificar el sistema a base de una economía construída tanto sobre neutralizaciones fonéticas, ej. /ki/ y /kil/, neutralizadas en la lengua hablada, como sobre neutralizaciones funcionales. Cuando las reglas gramaticales empiezan a ser olvidadas, es evidente que las irregularidades van a ser las primeras en desaparecer, en provecho, de un sistema más regular y más fácil de manejar.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En lo que concierne al género, tenemos olvidos debidos a una asimilación del género del sustantivo español; esta asimilación se ve reforzada por una posible analogía fonética:

Ej.: "Tu as gagné un armoire"
"Has ganado un armario"

Pero, en las estructuras "cartes neufs" y "tous les discotecas", no podemos hablar de un sustrato español, puesto que el francés hablado neutraliza, por ejemplo, la pronunciación de los determinantes "tous", "toutes".

Ocurre lo mismo con el adjetivo "neuf", donde el fonema /f/ se aproxima al fonema /v/ en una pronunciación relajada.

*** La negación.**

-Redundancia en la negación por el empleo en una sola fórmula de elementos pertenecientes a sintagmas diferentes.

En el francés clásico (antiguo) la partícula "ne" bastaba para marcar la negación, la partícula "pas" era facultativa. Pero, en francés hablado, la primera partícula no se pronuncia y la segunda adquiere mayor importancia. La presencia en la frase de otro elemento negativo elimina el "pas", pero desde el momento en que esta partícula sustituye a "ne" en una frase negativa la redundancia aparece.

Ej.: JA.- "Il lui manque pas aucun morceau". pág. 483.

E.- "Il lui manquait rien, et elle se privait pas d'aucun côté elle". pág. 474.

E.- "Mais de J. P. j'ai pas reçu rien du tout". pág. 512.

J.- "Le caractère c'est un caractère fermé, tu vois, ils convivent pas avec personne". pág. 433.

J.- "I(l) peut pas, lui, jamais être déclaré". pág. 535.

En este último ejemplo cabe señalar también la errónea posición del pronombre "lui" en la frase.

Ej.: M.- "Ou je te vends, parce que ni toi, ni tu fais rien, ni moi non plus". pág. 444.

Este tipo de construcción empleada es válida si no coordina términos de una proposición:

Ej.: "Ni lui, ni elle ne disaient un mot". (Victor Hugo, p. 409 de la Grammaire Larousse).

Pero en este caso "ni" coordina dos proposiciones; el primer "ni" es redundante en francés, mientras que en español la estructura es admitida tal cual:

Ej.: "Ni tú haces nada, ni yo tampoco".

Ej.: J.- "Elle vient le matin, des fois elle vient pas le matin et lui, lui il ouvre le magasin...,ni elle cherche pas à comprendre ni rien du tout". pág. 443

- Empleo de "non" en lugar de "pas".

Ej.: PI.- "C'est possible, pourquoi non?". pág. 480.

Esta expresión es traducida del español "porqué no", aunque en francés se decía "pourquoi non", mientras que ahora se utiliza "pourquoi pas". (cfr. Grammaire Larousse, p. 428).

- Lugar de la negación.

Ej.: E.- "Moi je vois non plus qu'ils ont pas le temps!". pág. 519.

Las partículas negativas deberían estar colocadas al final de la proposición, ocurre lo mismo en español. Podemos pensar pues, que el locutor ha mal estructurado su frase porque su pensamiento se organizaba al mismo tiempo que su enunciado.

- No empleo de la negación.

Ej.: A.- "820, pues oui qu'ils ont de la honte". pág. 447.

La frase ha sido traducida del español "si que tienen vergüenza", primero por la ausencia de la negación y segundo, por la presencia de "oui que", traducción de "si que" enfático, lo que no debe extrañarnos puesto que la frase empieza por la partícula española "pues". El sujeto debía pensar en español y su frase habría sido correcta en este idioma. Otra razón que podríamos aducir, para aclararnos, es que "oui que" es una fórmula utilizada exclusivamente en Argelia.

Pero, en francés, la ausencia de negación elimina el verdadero sentido de la frase ya que el locutor no habla de una persona tímida, sino todo lo contrario (Cfr. Artículo introduciendo la materia). En lo que concierne a la negación, podemos decir que los casos de redundancia vienen dados por la pronunciación de la negación de la lengua hablada puesto que la primera partícula no se pronuncia, la presencia de otro elemento negativo no puede eliminar el "pas" ya que en la conciencia del sujeto bilingüe toda frase negativa debe tener una de las partículas base de la negación ("ne, pas").

Por el contrario, la influencia del español es más evidente en el empleo de "non" en lugar de "pas".

Ej.: "Pourquoi non? y en el empleo de la negación:

Ej.: "Oui qu'ils ont de la honte" en lugar de "Ils n'ont pas honte".

El locutor ha traducido directamente las estructuras españolas lo cual, en el último ejemplo, cambia completamente la significación del mensaje.



Algunas veces la explicación del error es más difícil:

Ej.: "Moi je vois non plus qu'ils ont pas le temps".

La frase está mal construída tanto en francés como en español. Las dos estructuras permitidas en las dos lenguas tienen la misma ordenación sintáctica:

- "Moi, je vois qu'ils ont pas le temps non plus".

- "Yo veo que no tienen tiempo tampoco".

- "Moi, je vois pas non plus qu'ils aient le temps".

- "Yo no veo tampoco que tengan tiempo".

Quizás el locutor ha mezclado las dos estructuras posibles, de ahí la errónea posición de la negación. Pero esto no cambia el sentido global de la frase.

* La interrogación.

- Empleo abusivo de "est-ce que" introducido por "que".

Los giros "est-ce que (qui)" son muy empleados en el francés actual sobre todo si pensamos que el empleo de la inversión es raro. La utilización de "est-ce" conlleva el mantener el orden de sujeto + verbo lo cual elimina las posibles ambigüedades. Esta construcción se utiliza habitualmente en la lengua hablada, se introduce en todas partes.

Ej.: J.- "Et ta tante qu'est-ce qu'elle habite à Paris?". pág. 433.

J.- "Qu'est-ce qu'elle est ici en vacances?". pág. 433.

J.- "Fais lui voir à P. qu'est-ce que tu as fait hier soir". pág. 480.

I.- "Qu'est-ce qu'il est parti?". pág. 541.

El empleo de "qu'est-ce que" está reservado para las interrogativas que preguntan sobre el objeto o el atributo de la oración. Este abuso de "que" puede obedecer a una influencia del valenciano que introduce la mayoría de sus interrogativas con "que" enfático:

Ej.: "Que s'en va este matí?".

Pero no hay que olvidar que el francés de Africa del Norte ya tenía tendencia a reforzar la interrogativa indirecta introducida por "ce qui, ce que, (o por qui, que)" tomando formas realmente interrogativas por la presencia de "qu'est". (G. Lanly, op. cit., p. 246 y 262).

- Empleo abusivo de "que".

Ej.: C.- "Et quel âge qu'elle a aussi?". pág. 484.

La presencia del pronombre interrogativo "quel" exige la inversión del sujeto que el locutor no hace, lo cual origina el encuentro de dos vocales, quizás sea por este motivo por el que el locutor ha colocado el "que"; igualmente hay que colocar una "t" en la 3ª persona del singular: "chante-t-elle". Pero este refuerzo de los adverbios y de los pronombres interrogativos es una característica del francés de Africa del Norte y del francés popular de la Metrópoli.

- "Comme" en lugar de "comment".

Ej.: J.- "Et après ça (il) y a pas des académies comme on appelle ici, j(e) sais pas comme on appelle en France". pág. 423.

C.- "Avant j'avais là... comme on appelle? une verrière". pág. 512.

La confusión entre los adverbios "comme" y "comment" puede ser debida a una contaminación en el español donde no existe diferencia entre el "como" comparativo

y el "cómo" interrogativo, excepto en la tilde y la entonación. A ello cabe añadir la analogía semántica entre "comme" y "como" lo que podría originar este olvido de la forma "comment".

- Empleo sistemático de "si" para contestar a las preguntas.

La interrogación total dirigida sobre la veracidad o no de la oración entera o de un segmento de la oración puede ser reforzada por una negación que, unida a una elevación de la voz final, acerca la interrogación a una afirmación; la respuesta esperada es "si"; en los ejemplos siguientes, no se trata de interrogativos negativos que explicarían la presencia de "si"; tampoco se trata de un calco del español puesto que el locutor todavía conoce bastante bien los dos sistemas lingüísticos, aunque algunas veces el "si" no conteste a ninguna pregunta.

Ej.: I.- "...toi tu devais te faire du souci parce que la circulation".

J.- "Si, regarde tu vois... tu sais ce qu(e) je fais là en été..." pág.418.

I.- "Surtout qu'ici le climat est plus, beaucoup plus semblable à celui d'Algérie".

J.- "Si, plus semblable et ad... et ... et à part ce c'est les gens". pág. 416.

El locutor conoce la existencia de una regla de gramática que permite la presencia de "si" afirmativo, pero los límites de este empleo no están bien definidos; por hipercorrección o por generalización utiliza la misma respuesta; no hay que olvidar que la mayoría de los ejemplos son del mismo locutor.

Ej.: J.- "Si moi j'aime bien ad... à part ça". pág. 416.

I.- "Chez ta mère?".

J.- "Si, j'allais là-bas au docteur". pág. 416

I.- "C'est ça, vous étiez à Alicante, hein?".

J.- "Si, on était à Alicante". pág. 417

I.- "Ah!. Mais tu es venue directement à La Nucia?".

J.- "Si, je suis directement". pág. 416.

J.- "Il devait avoir beaucoup d'arabes là-bas, hein?".

M.- "Si... si, (il) y avait, (il) y avait 10.000, 10...". pág.491.

V.- "Tout de suite?".

M.- "C'est à dire que tout d(e) suite après, eh, si parce que la, la chose là...". pág. 491.

En lo que concierne a la interrogación podemos decir que los casos de empleo abusivo de "est-ce que" introducido por "que" y los casos de empleo abusivo de "que" (5 casos) son ejemplos donde encontramos más bien características del francés de Africa del Norte; "que" generalizado se ha convertido en una "muletilla", un simple elemento de unión vacío de todo contenido, sin ningún valor anafórico o diafónico. Este elemento sin ninguna significación y sin ningún valor morfosintáctico no entorpece el sentido global del mensaje.

Por el contrario, la confusión entre "comme" y "comment" (2 casos) obedece a una imitación del sistema español donde la partícula comparativa y la partícula interrogativa sólo se diferencian por la tilde y la entonación. El locutor sigue este ejemplo y simplifica su sistema francés.

Ej.: "(Il) y a pas des académies comme on appelle ici, j(e) sais pas comme on appelle en France".

Encontramos aquí los dos empleos del "como" español: el primero, comparativo y el segundo, interrogativo. En este caso no hay ambigüedad semántica gracias a la presencia de "je sais pas" que introduce la interrogativa indirecta.

En el siguiente ejemplo: "J'avais là... comme on appelle? une verrière". La entonación nos indica que se trata de una frase interrogativa. Pero está claro, que en otros posibles casos, las ambigüedades semánticas serían numerosas puesto que en francés tenemos dos partículas diferentes para expresar relaciones diferentes.

El empleo sistemático de "si" para contestar a las preguntas es más bien el efecto de una hipercorrección por parte del locutor. Este último conoce la existencia de una regla gramatical que permite la construcción de respuestas con la partícula "si", pero ha generalizado la regla por hipercorrección.

6.4.2.- Los constituyentes inmediatos de la oración.

La sintaxis francesa ha sustituido la concordancia por el orden de los elementos de la cadena hablada y la cohesión más o menos estrecha de los términos asociados. La secuencia es rigurosa y se caracteriza por la progresión, primero viene el sujeto, después el verbo seguido del complemento y los circunstanciales, entre estos elementos se sitúan las determinaciones propias de cada uno.

Los alejamientos con relación a esta norma pueden obedecer o bien a interferencias con la sintaxis española, o bien al sustrato español ya presente en el francés de Africa del Norte, por ejemplo, la repetición del nombre sujeto por medio de un pronombre personal, o bien, la anticipación del sujeto por medio del pronombre de "apoyo".

*** Posición del sujeto en la frase.**

En la oración francesa el orden de las palabras es más estricto que en español. El sujeto está siempre colocado delante del verbo en las proposiciones enunciativas.

Ej.: JM.- "Parce que le C. c'est où il allait tout le monde". pág. 562.

No podemos hablar totalmente de un calco del español: "es donde iba todo el mundo", puesto que este empleo del sujeto impersonal "il" aparece varias veces en el francés popular y en el francés de Africa del Norte.

Ej.: J.- "Parce que l'autre fois, j'ai, j'ai été plaisir moi l'eau. pág. 537-8.

J.- "Non parce que je lui parle pas moi le français directement". pág. 426.

M.- "Oui et puis j'aime moi l'ambiance ici". pág. 492.

F.- "Tout je me l'organise moi". pág. 486.

se trata de la utilización española de la forma conjunta de los pronombres que es más libre que en francés donde esta forma es colocada delante de la forma disjunta sujeto: "moi", "je", "toi", "tu", puesto que su función consiste en poner de relieve al sujeto gracias a este pronombre de apoyo; este pleonasma obedece a una necesidad de reforzar la forma átona y es una tendencia muy frecuente en el francés de Argelia.

* Posición del complemento en la frase.

Ej.: F.- "Et en Amérique ... j'en touchais par jour". pág. 486.

En español la no presencia (o existencia) del pronombre personal "en" favorece este orden sintáctico donde el complemento es puesto de relieve: "3.000 cobraba por día", pero en francés esta frase sólo es aceptable en una lengua popular.

Ej.: PI.- "Tout ça qu'ils font, pour quelque chose ça doit être". pág. 481.

F.- "Tout je me l'organise moi". pág. 486.

La sintaxis está calcada del español: "Por algo tiene que ser", "todo me lo organizo yo"; hay que señalar que el francés hablado coloca frecuentemente el complemento al principio de la frase para ponerlo de relieve. El rigor de la secuencia progresiva francesa que enuncia primero la cosa sobre la que se habla, después los atributos yendo de lo esencial a lo accidental, puede ser variado; un desplazamiento de la relación sintáctica normal hace que un signo normalmente secundario pueda adquirir valor de término principal:

Ej.: "Pour quelque chose ça doit être" en lugar de "Ça doit être pour quelque chose".

"Tout je me l'organise moi" en lugar de "Moi je m'organise tout."

En esta última frase señalamos el empleo del pronombre personal de interés: "je me l'organise", este pronombre aparece también en el mediodía francés y era ya utilizado en Argelia.

Estos dos problemas de organización sintáctica son debidos a una influencia de la sintaxis española. Pero hay cuatro ejemplos donde la posición del sujeto en la oración obedece a una tendencia frecuente del francés de Argelia, la forma conjunta de los pronombres es separada de la disjunta para ponerla de relieve. En los otros casos el lugar del complemento y del sujeto es modificado para poner de relieve este elemento de la oración, pero en estos casos (4 veces) ya no se trata de un pronombre y la sintaxis sigue el modelo de la española sin que esto cambie el sentido global del mensaje.

6.4.3.- El grupo verbal.

*** Verbos irregulares contruídos como regulares y falsas analogías en el sistema francés.**

La raíz (o radical) del verbo es portadora de la idea expresada por éste, es el elemento de base perteneciente al verbo. Invariable en varios verbos franceses, la gramática del francés contemporáneo nos explica que algunas veces presenta modificaciones:

-Alternancias debidas a cambios de lugar del acento.

Ej.: "Je tiens, vous tenez".

-Abreviaciones debidas a la pérdida de la consonante finalante la consonante inicial de la desinencia.

Ej.: "Vous dormez, je dors".

"Nous partons, tu pars".



-Un verbo puede utilizar varios radicales.

Ej.: "Aller: nous all-ons, j'ir-ai, ils v-ont.

Los errores obedecen más bien a un olvido del sistema verbal francés que a una interferencia con una lengua extranjera, puesto que no hay ningún signo de calco o de contaminación en estos empleos.

Ej. J.- "Et ça je veux leur parler en français quand M., M.J., qu'elle commence l'école, qu'elle save, je (ne) sais pas". pág. 425.

J.- "Maternelle, eh ben ils le prennent pas parce que (il) y en a beaucoup et ils me la prennent pas asi je l'envoierai". pág. 423.

El sistema verbal empieza a tener lagunas y el locutor lo simplifica por generalización del empleo más simple. La raíz es invariable o bien por medio de falsas analogías establece un sistema verbal particular.

Ej.: JM.- "Je crois et ils t'envoyent... C'est eux qui t'envoyent". pág. 561.

C.-"Oui, ils m'envoyent dans les, dans les lettres". pág. 504.

F.-"Quand tu sors de la réunion ils t'envoyent". pág. 487.

M.-"Que les docteurs ils te la trouvent pas, ils t'envoyent tout de suite chez un psychiatre". pág. 443.

A partir del verbo "envoyer" y de las formas "nous envoyons, vous envoyez", pensando quizás en el verbo "payer" (ils payent o ils paient), el locutor olvida cambiar la "y" griega en "i" latina delante de una "e" muda.

Ej.: J.- "Ils ont, comme ils les voyent". pág. 431.

R.-"Et elle voulait qu'on voye pour que mon frère continue ses études". pág. 463.

FE.-"(Il) y a au moins 5, 10 millions qui voyent la télévision." pág. 483.

C.-"Faites-moi le plan que je voye". pág. 527.

El plural es construido por analogía: "Nous voyons, vous voyez, ils voyent", como las otras formas del singular, con el mismo radical para las tres personas como los verbos regulares y algunos irregulares.

Ej.: J.- "Il faut la cigarette, que ce soye la cigarette". pág. 471.

PI.-"Ce type là simplement que ce soye vrai qu que ce soye pas vrai".
pág. 484.

C.-"Il faut que ce soye le même cadre". pág. 508.

M.-"Des fois ils croient que c'est ça". pág. 439.

JA.-"Ils les assoyent à la table". pág. 476.

*** Olvido de las diferentes construcciones de un verbo según sea transitivo o intransitivo.**

Ej.:E.- "A pour rien, parce qu'ils ont descendu à...". pág. 439.

El verbo "descendre" se construye de forma diferente y tiene significados diferentes según sea utilizado como transitivo o como intransitivo. El auxiliar "avoir" acompaña al verbo transitivo.

Ej.: "Ils ont descendu le bateau".

Pero en este caso "descendre" es intransitivo puesto que el complemento de objeto indirecto está ausente y el sentido general de la conversación nos indica que no se trata de "bajar algo" o "ir hacia abajo" sino más bien de "ir desde arriba hacia abajo" en sentido de disminuir, decrecer. Esta distinción a partir de los auxiliares no existen en español donde "haber" y "estar" acompañan verbos transitivos e intransitivos, pero marcan valores aspectuales diferentes:

Ej.: "Han estudiado la lección" = Asp. perfectivo.

"Están estudiando la lección" = Asp. imperfectivo.

"Han corrido" = Asp. perfectivo.

"Están corriendo" = Asp. imperfectivo.

"Han bajado corriendo" = Asp. perfectivo.

"Han bajado los libros" = Asp. perfectivo.

Quizás el locutor haya hecho un calco del español debido al olvido del sistema francés.

"Ils ont descendu à..." : "Han bajado a...".

Es gracias al contexto el que esta frase no sea ni ambigua ni incompleta; aislada de su entorno lingüístico no sería comprendida por un locutor de la metrópoli, puesto que le faltaría el complemento de objeto directo para completar su significado.

Ej.:F.- "(II) y en a qui apportent la secrétaire et tout". pág. 487.

El complemento de objeto directo del verbo transitivo "apporter" es inanimado, "traer algo a alguien", pero en español, aunque el complemento de objeto directo de "traer" sea inanimado, este verbo acepta construcciones del tipo:

"Traéte a Juan a casa".

"Se traen a las secretarias para adelantar".

Ej.:M.- "Ils venaient là-bas... avec des sacs pour les emmener à Alger..." pág. 495.

El verbo "emmener" acepta un complemento de objeto directo con los rasgos animado y humano, "llevar consigo a alguien de un lugar a otro". Pero en español "llevar" se construye de dos formas: "llevar algo" o "llevar a alguien a un sitio". En esta frase "les" sustituye a "sauterelles" lo que hace que la utilización del verbo francés no sea correcta aunque el sentido de la oración no esté modificado.

Ej.:C.- "Ceux que j'ai là, c'est ceux qui m'ont emmenés hier soir". pág. 501.
Ceux = timbres (sellos)

En este caso, además de existir una confusión entre el verbo y el relativo, comprobamos que el contexto es necesario para entender el sentido de la frase; la representación del referido (timbres) aclara el significado pues podríamos entender por ejemplo:

"C'est ceux qui m'ont emmenés hier soir au cinema".
Ceux = jeunes gens (jóvenes).

En estos casos, podemos hablar de interferencias con el español puesto que las dos lenguas están en contacto directo y el sistema francés empieza a tener lagunas. Los límites entre las dos lenguas son más fáciles de mantener a nivel morfosintáctico que semántico, dominio donde la afectividad, la subjetividad no deben ser olvidados. Pero no podemos decir categóricamente que se trate de errores con relación a la norma, puesto que no hay que olvidar los fenómenos de transferencia o de metaforización definidos por la gramática generativa. (G. Dubois, 60-62).

En el primer caso, el sustantivo se categoriza según el contexto en el que aparece, puede tener significados diferentes en contextos diferentes.

Ej.:veau: + animado, + contable : "3 veaux sont nés".
- animado, - contable : "J'ai mangé du veau".

El proceso de metaforización descansa sobre el mismo mecanismo, se trata también de un cambio de categorías, pero es el rasgo contextual del verbo o del adjetivo el que origina el rasgo de transferencia. Así la interpretación semántica de "le facteur aboie" no descansa sobre la modificación del sentido de las palabras, sino sobre el cambio de la categoría /+ humano/ a la categoría /- humano/ para el sustantivo "facteur", la concordancia con el verbo que tiene el rasgo /- humano/ se ve así reestablecida.



Los dos fenómenos permiten muy bien explicar los sintagmas del tipo:

- "Apporter la secrétaire".
- "Qui m'ont emmenés hier".

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*** Olvido de la concordancia.**

- Complemento de objeto y participio:

- Ej.: E.-"J'ai sorti ma pendulette là, je l'ai mis devant". pág. 479.
- R.-"Qui l'ont mis dans le... qu'elle restait". pág. 475.

- Sujeto y participio:

- Ej.: MJ.-"Et moi je me suis assis". pág. 483.

Cabe señalar que este tipo de concordancia no existe en español lo que ha podido favorecer este olvido de la regla francesa sin que esto cambie el componente semántico de la frase, puesto que, incluso en francés, la pronunciación de algún participio no nos indica el género o el número.

- Ej.: "Je l'ai pendu".
- "Je l'ai pendue".
- Ej.: "Les pendulettes que j'ai pendues".

*** Auxiliar " avoir" en lugar de "être".**

Este tipo de falta obedece a un calco del español debido al olvido de las exigencias de la norma francesa bastante aleatoria puesto que tenemos "il est allé", "elle est partie" frente a "il a couru", "il a marché", mientras que el español utiliza el auxiliar "haber" para todos los casos, es decir, para los verbos transitivos, intransitivos y pronominales. Esta tendencia estaba ya presente en el francés hablado en Argelia.



Ej.: J.- "Eh ben, le nôtre il est très bien, c'est, il nous a sorti très bon". pág. 422.

Vemos claramente que el locutor ha traducido la construcción española "este aparato nos ha salido muy bueno".

Ej.: P.- "Celui qu'il a, il s'avait associé avec, euh, au commencement il s'avait associé". pág. 429.

Este sintagma verbal está calcado del español "se había asociado con...".

Ej.: J.- "Ah tu as contact avec les autres". pág. 487.

El locutor ha calcado la estructura española "tienes contactos (relaciones) con...", la secuencia está construida sin artículo pero en francés es necesario o bien un artículo: "tu as des contacts", o bien cambiar el auxiliar: "tu es en contact".

Ej.: E.- "Tout, tout ça a tombé, tout ça a tombé, tous en bas... C'est que tu vois, toujours ça tombe". pág. 478.

Esta estructura está calcada del español "todo ha caído", sin embargo, en francés el verbo "tomber" en el sentido de "bajar, disminuir" se construye con el auxiliar "être". Y en este último ejemplo, la presencia del auxiliar "être" y de "tout" elimina el "ça":

"Tout ça est tombé".

"Tout est tombé".

La elección del auxiliar está dirigida por la influencia española; en cada sintagma verbal, el locutor ha seguido la sintaxis de esta lengua a la hora de elegir el auxiliar, lo que produce frases no aceptables pero comprensibles semánticamente. Aunque haciendo un estudio más profundo podemos encontrarnos que es una característica más impuesta en los Pieds- Noirs, un poco menos en los franceses en contacto con español-valenciano, y menor en los franceses de la metrópoli.



*** Auxiliar "être" en lugar de "avoir".**

Ej.: R.- "Comme il sait pas si il va être reçu ou échoué". pág. 460.

El verbo "échouer" no se conjuga con el auxiliar "être" y el infinitivo sería la forma aceptable para esta secuencia: "comme il sait pas si il va être reçu ou s'il va échouer". Pero el locutor ha traducido toda la construcción del español: "como no sabe si va a ser aprobado o suspendido" donde la elisión de la conjunción "si" es aceptada.

*** Empleo de "avoir été" en lugar de "être allé".**

Este empleo está muy extendido y podemos decir que en todo el corpus, "être allé" aparece muy pocas veces. Esta tendencia a utilizar "être" en lugar de "aller" estaba ya presente en el francés de Africa del Norte, como en el francés popular.

"Avoir été" está permitido con un complemento de lugar o un infinitivo, pero este empleo se ha generalizado y encontramos este sintagma verbal sin complemento en construcciones reservadas al verbo "aller" sin que esta generalización proceda de una influencia del español.

Ej.: E.- "Mais en ... que tu as pas été... parce que tu avais été deux fois".

Ej.: C.-"Parce que l'année dernière j'ai été deux fois".

E.-"Bon l'année dernière tu as été deux fois, tu as été deux fois".

E.-"C'est cette année que tu as pas été alors non?".

E.-"Tu as pas été pour la Noël".

C.-"C'est cette année que j'ai pas été pour la Noël". págs. 516-7.

E.-"Parce que l'année passée elle a pas été...".

C.-"Comme j'ai pas été".

E.-"L'année passée tu as pas été".

C.-"J'ai été deux fois". págs. 516.

C.-"Je sais pas comment qu'elle l'a su, ou si elle a été". pág. 514.

C.-"J'ai été avec M.". pág. 513.

C.-"Que moi j'ai été, quoi, parce que il est pas venu ici, j'ai été chez lui". pág. 512.

I.-"Elle est déjà inscrite, on a été". pág. 465.

R.-"Et tu as été, tu as préparé". pág.45

R.-"Depuis l'âge de 7 ans, il a été 10 ans". pág. 461.

I.-"Mais des amies qui ont été". pág. 461.

M.-"Qu'on irait planter des fèves... et on a été". págs. 444.

J.-"Tu (n)avais pas été?". pág. 427.

I.-"J'étais à Barcelone, moi". pág. 427.

J.-"Je crois qu'ils ont été les inspecteurs". pág. 423.

M.-"Oh! moi Alger j'étais au moins 3 ou 4 fois". pág. 493.

P.-"C'est grand là d(e) dans, moi j'ai été". pág. 556.

En lo que concierne al verbo, hemos visto que las falsas analogías construídas en el sistema verbal francés vienen dadas más bien por un olvido de las irregularidades y de las características de la norma francesa.

El sujeto intenta siempre simplificar la norma lingüística que, algunos casos, es caprichosa o ilógica. (Cfr. Apartado: el condicional). La solución adoptada va a ser la reducción del sistema de los casos irregulares en un locutor bilingüe; no podemos calibrar hasta qué punto se trata de una simplificación del sistema o de una reestructuración a causa del olvido de una de sus partes. Pero de todas formas el sistema verbal va a ser reorganizado siguiendo los modelos regulares que el locutor posee todavía.

El olvido de las diferentes construcciones de un verbo recibe una influencia más directa de la segunda lengua en contacto. En general, el sujeto utiliza un verbo francés en las estructuras españolas donde sería aceptado, lo que produce frases no siempre aceptables por la norma francesa.

Ej.: "ils ont descendu à ...".

"C'est ceux qui m'ont emmenés hier soir".

En este caso, tenemos oraciones donde el componente semántico es bastante ambiguo y sólo el contexto general puede resolver el problema de la interpretación. Por el contrario, hay otros ejemplos que podrían ser explicados por los fenómenos de transferencia o metaforización, pero no podemos determinar cual es el grado de intencionalidad del locutor cuando ha producido estas oraciones. Pudiera ser que fuera consciente de utilizar uno de estos fenómenos, pero quizás no haría más que calcar una estructura aceptada en español y que en francés podría ser explicada gracias a la gramática generativa.

Si el locutor olvida hacer la concordancia entre el participio y el complemento de objeto, o entre el participio y el sujeto es porque este tipo de concordancia no existe en español. Sin embargo, esto no plantea ningún problema para la significación global del mensaje, puesto que, incluso el francés acepta oraciones donde la pronunciación no expresa la concordancia realizada.

Ej.: "Elle l'a terminée".

"Elle l'a terminé".

La confusión en la elección del auxiliar se debe a un calco de estructuras españolas, el locutor traduce correctamente el verbo español, pero sigue las reglas morfosintácticas de esta segunda lengua. En los ejemplos que hemos visto esto no plantea problemas para la interpretación semántica gracias al contexto, puesto que el sintagma verbal "il nous a sorti" exigiría un complemento de objeto directo, pero la presencia de "très bon", "il nous a sorti très bon", elimina la posible ambigüedad.

Finalmente, tenemos la generalización del empleo de "avoir été" en lugar de "être allé". Esta estructura del francés popular, ya presente en el francés de África del Norte, llega a sustituir definitivamente el verbo "aller" en pretérito perfecto simple.



6.4.4.- Los elementos subordinativos.

*** Empleo de un conjuntivo contrario al uso.**

- **Pourquoi, pour, parce que:** analogía fonética con el español.

- Ej.: P.- "Et avant il faisait... pourquoi c'est grand là ça". pág. 551. .
P.- "Pourquoi c'est défendu maintenant". pág. 551.
P.- "Il a dû attraper le pognon pourquoi ça rapporte". pág. 554.
P.- "Tu sais là, là c'est bon pourquoi ça travaille". pág. 557.

Hay que señalar que es una sola persona la que ha construido estas secuencias, pero este empleo era bastante frecuente en Africa del Norte; "pourquoi" viene quizás por traducción o transposición del Provenzal "perqué" (en la actualidad mantiene la misma forma en valenciano), con un apoyo en el español "porque" e incluso en el italiano "perché". Es gracias a la entonación el que estas oraciones no sean equívocas desde el punto de vista semántico.

*** "Quand" en lugar de "que".**

- Ej.: C.- "Alors il y va et...". pág. 516.
E.- "Jusqu'à quand vous partez". pág. 516.

Se trata de una traducción del español "hasta cuando os marcháis", sin embargo en francés esta construcción es interrogativa y la oración afirmativa requerida por el contexto sería: "jusqu'a ce que vous partiez". Pero el sentido de la frase es comprendido gracias a la entonación, de otra forma la ambigüedad sería evidente.

*** Empleo abusivo de "que".**

- Ej.: A.- "820, pues, oui qu'ils ont de la honte". pág. 477.

El "que" abusivo está calcado del "que" español: "pues si que tienen vergüenza";

toda la estructura está tomada de la segunda lengua (Cfr. apartados: "Artículo introduciendo la materia" y "No empleo de la negación".)

Ej.: P.- "Ils sont en train de jouer... peut- être que maintenant c'est défendu, peut-être ils feront pas". pág. 551.

En este caso no se trata exactamente de un empleo abusivo, sino más bien de una sintaxis defectuosa : "peut-être que maintenant" en lugar de "peut-être maintenant que", de la misma forma que en español: "quizá ahora que...". Pero en francés cada estructura tiene un significado diferente.

1.-"Peut-être que maintenant c'est défendu".

La duda, la suposición se plantea sobre el sintagma verbal "c'est défendu" que no exige otra proposición complementaria.

2.-"Peut-être maintenant que c'est défendu, ils ne le feront pas".

Aquí, por el contrario, se supone que la acción expresada por el segundo sintagma verbal "ils ne le feront pas" será real, tras la realización de la proposición subordinada introducida por "maintenant que".

En esta frase lo que resuelve la ambigüedad presentada por la presencia de la conjunción "que", es la presencia del segundo sintagma que completa el sentido de la proposición introducida por "peut-être que maintenant" en lugar de "peut-être maintenant que".

Ej.: C.- "Et puis même pour prendre mes bains de pieds que c'est, c'est plus pratique". pág. 525.

E.-"Vous avez vu les actions à combien qu'i(ls) sont descendus". pág. 477. 59 (Cfr. Apartado: "Olvido de la concordancia).

Encontramos en el francés de Argelia esta tendencia a utilizar un "que" polivalente ya conocido en el francés del Mediodía, así como en el antiguo francés y también en la lengua popular en general. El español utiliza la conjunción "que" atribuyéndole valores diferentes: "ven que te vea".

Hemos visto como este empleo abusivo de la conjunción "que" es debido, en los dos primeros casos, a una influencia del español; el locutor toma prestada la estructura española, lo que origina una ambigüedad semántica que sólo el contexto puede resolver.

En los otros casos el locutor ha utilizado el "que" polivalente del francés popular y también del español.

*** Confusión de adverbios.**

Ej.: J.-"Et dans l'avion je sais pas, (il) y a tellement de kilos". pág. 432.

En español "tanto" funciona en las mismas estructuras que "tellement" y "tant", el locutor ha generalizado esta simplificación de formas del español y quizá por hipercorrección, viendo que "tant" se parece fonéticamente a "tanto", ha utilizado "tellement" lo que modifica todo el sentido de la oración.

Ej.: M.-"(Il) y en a qui sortent pas beaucoup, hein? pas beaucoup rouges". pág. 439.

El locutor ha olvidado posiblemente la significación de "trop" en una oración negativa como esta, "no muy rojo" = "pas trop rouge"; como el sentido afirmativo de "trop" = "demasiado" no le parecería adecuado a la oración, ha preferido quizá emplear "beaucoup".

En el capítulo de los elementos sintagmáticos, tenemos la utilización de dos conjuntivos contrarios al sentido a causa de una analogía fonética con el español

("pourquoi" en lugar de "parce que") y a causa de un calco del español ("quand" en lugar de "que"). Obtenemos, entonces, oraciones francesas interrogativas, pero será el contexto y sobre todo la entonación quienes resolverán el problema semántico.

El empleo abusivo de "que" viene dado o bien por un calco de la estructura española correspondiente, o bien a una característica del francés popular y del francés de Africa del Norte. Las estructuras calcadas del español no son aceptables en francés y la ambigüedad que aparece desde el punto de vista semántico se ve resuelta gracias a la situación comunicativa:

"Pues, oui qu'ils ont de la honte",

"Peut-être que maintenant c'est defendu, peut-être ils le feront pas".

El empleo erróneo de los adverbios puede obedecer a un fenómeno de hipercorrección (parecido fonético entre "tant" y "tanto"), o bien a una confusión entre los dos sistemas en contacto ("pas beaucoup rouges).

6.4.5.- Estructura constitutiva de la oración.

*** "C'est" - "il est".**

La determinación de las áreas de empleo de las estructuras "c'est", "il est" es muy difícil para un hispanófono quien por analogía traduce "es" = "il est", "elle est", ahí donde el francés sólo admite "c'est".

Esta dificultad se ha introducido en el sistema francés de los "Pieds-Noirs" quien lleva desde su origen una gran influencia española. Sin embargo, cabe señalar que los automatismos de estructuras son todavía muy sólidos y en general, muy pocos locutores tienen un manejo lingüístico incorrecto. En nuestro corpus dos locutores solamente han cometido este tipo de error y una sola vez cada uno de ellos.



- Confusión en el empleo de "il est" y de "c'est".

Ej.: M.-"Ce jour là ils étaient le jour du Carême". pág. 495.

La confusión en la semantización del verbo con relación a la estructura utilizada es evidente. El locutor ha mezclado dos sintagmas verbales con el verbo "être":

"Il était dans le jardin" y
"c'était", "il était" presentativos.

A esto cabe añadir la interferencia del español que admite la construcción "estábamos en Cuaresma", mientras que la norma francesa aceptaría: "ils célébraient le jour...", "c'était le jour...".

- C'est abusivo.

Ej.: P.-"Je voulais te demander pour les optativas qu'est-ce-que c'est mieux prendre". pág. 564.

El empleo de "c'est" está calcado del español: "es mejor coger, elegir". Pero en francés "c'est mieux" no admite proposición de infinitivo completiva o en subjuntivo: "c'est facile de partir comme ça".

Para Grevisse, cuando el atributo es un adjetivo, si el sujeto del verbo "être" es neutro, la norma literaria dicta utilizar "il" para anunciar algo que sigue y "ce" para presentar algo que precede:

Ej.: "Faut-il se dépêcher? C'est inutile".
"Il est agréable de se promener en voiture".

Pero en la lengua hablada diremos también "c'est agréable de se promener en voiture".



En la oración que nos ocupa aceptaríamos más bien: "il vaut mieux + subjuntivo" o "il est préférable que + subjuntivo".

- **Confusión en el empleo de "il est" copulativo y de "il est + complemento circunstancial.**

Ej.: J.-"A l'instituto et, et, euh, elle, elle était... doña P." pág. 420.

La expresión "il est" está reservada para determinar una persona, un objeto de la misma manera que "c'est" aunque entre las dos haya diferencias del tipo: determinado/indeterminado, en lo que concierne a la persona o cosa a la cual se hace referencia. Pero el problema se plantea cuando se trata de interpretar "estar"; en francés el verbo "être" recubre los empleos de "ser" y de "estar" y la confusión se produce a este nivel; "elle était doña P." exige un complemento circunstancial de lugar para separar el empleo del presentativo (ser) del verbo "être" seguido de una preposición o de un adverbio (estar), mientras que en español la existencia de dos significantes para dos significados diferentes elimina la necesidad de complemento.

El locutor bilingüe ha seguido el sistema español, "estaba doña P." = "elle était doña P.". La frase francesa correcta sería: "il y avait...", "elle y était...", "doña P. y était".

+ **Construcciones de oraciones con subordinadas de infinitivo, de participio o de infinitivo objeto.**

Ej.: J.-"Eh ben moi j'amaï pas parce que de changer de langue c'était très difficile parce que j'avais pas étudié espagnol". pág. 416.

Constatamos más bien una errónea organización en la frase debida al hecho de que se trata de una lengua hablada y de un francés popular. En español el orden sintáctico sería el mismo que en francés:

"Era muy difícil cambiar de lengua".

"C'était très difficile de changer de langue".

pero el locutor ha querido poner de relieve el complemento en infinitivo conservando la preposición lo cual no está admitido por la norma, aunque creemos que son dos formas correctas en el uso.

Ej.: M.-"Il a pour se faire un chalet chaque fils". pág. 444.

En el giro "pour + infinitivo", marcando la finalidad, el sujeto del infinitivo es el mismo que el del verbo principal. No es el caso de esta oración que exigiría, más bien, la construcción "pour que + subjuntivo":

"Pour que chaque fils se fasse un chalet".

Sin embargo podríamos admitir para un "pieds-noirs", aunque no para un francés de la metrópoli:

Il a pour faire un chalet à chaque fils".

El sistema español, en este caso, tiene las mismas reglas que el francés, no podemos pensar, pues, en una interferencia sino, más bien, en una errónea estructuración de la oración emitida en voz alta, sin posibilidad de corrección posterior.

Ej.: J.-"Et on passe, mira, ici...parce que regarde... je dois sortir... et des fois un soir à souper tout ça et ben". pág. 420.

La sintaxis está calcada del español que permite la presencia del complemento circunstancial entre el verbo principal "sortir" y el término regido:

"tengo que salir a veces a cenar"

Quizás, esto se podría entender en un francés popular distendido.



Cabe señalar también la construcción tomada del español "sortir à souper" = "salir a cenar".

Ej.: R.-"Il faut que je l'appelle en me souvenant". pág. 462.

El gerundio funciona como un adverbio o un complemento de circunstancia, expresa una acción simultánea al tiempo del verbo principal. En este caso, no hay simultaneidad sino una relación temporal de anterioridad con relación a la principal:

"Il faut que je l'appelle quand je m'en souviens."

Es difícil definir las causas de este empleo del gerundio puesto que el español sigue las mismas reglas; el locutor ha querido marcar la simultaneidad temporal, para ello utiliza el gerundio que expresa realmente la simultaneidad:

"J'attendais le train en lisant".

pero el sentido de los dos verbos elegidos admite, más bien, la sucesión rápida de acciones:

- 1º.-"se souvenir,
- 2º.-"téléphoner".

Los diferentes empleos de los sintagmas verbales "c'est", "il est" presentan graves problemas para un hispanófono y el locutor en contacto directo con el español empieza a sentir las mismas dificultades. Pero es sobre todo a causa de un calco del español el que los locutores "Pieds-Noirs" produzcan frases incorrectas morfosintácticamente y semánticamente aunque el sentido global sea comprendido.

Los calcos de la morfosintaxis española son los causantes de construcciones erróneas de subordinadas de infinitivo o de participio aunque en los dos casos, se trata más bien, de una mala estructuración de la oración tanto en francés como en español:

"Parce que de changer de langue".

"Il faut que je l'appelle en me souvenant".



6.4.6.- Análisis estadístico.

Los cuadros adjuntos sintetizan las tablas de contingencia correspondientes a distribuciones bidimensionales (X, Y) de tamaño $N = 42$, siendo el carácter cualitativo X, en todas las distribuciones, la gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, y el carácter cualitativo Y representa en unas distribuciones, los actos de habla y en otras, las realizaciones particulares de dichos actos.

ESTRUCTURA GRAMATICAL	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
GRUPOS SINTAGMÁTICOS	40.46	59.54
LOS CONSTITUYENTES INMEDIATOS DE LA ORACIÓN	14.28	85.72
EL GRUPO VERBAL	42.84	57.16
LOS ELEMENTOS SUBORDINATIVOS	14.28	85.72
ESTRUCTURA CONSTITUTIVA DE LA ORACIÓN	11.9	88.1

ESTRUCTURA GRAMATICAL		VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %	
GRUPOS SINTAGMÁTICOS	OLVIDO DE LA CONCORDANCIA ENTRE PRONOMBRE Y ANTECEDENTE	SUJETO	9.52	90.58
		COMPLEMENTO	7.14	92.86
		SUJETO Y COMPLEMENTO	2.38	97.62
	OLVIDO DE LA CONCORDANCIA ENTRE NOMBRE Y ADJETIVO	GÉNERO	11.9	88.1
		PLURAL IRREGULAR	2.38	97.62
	LA NEGACIÓN	REDUNDANCIA	11.9	88.1
		"NON" EN LUGAR DE "PAS"	2.38	97.62
		LUGAR DE LA NEGACIÓN	2.38	97.62
		NO EMPLEO	4.76	95.24
	LA INTERROGACIÓN	EMPLEO ABUSIVO DE "QU'EST-CE QUE"	7.14	92.86
		EMPLEO ABUSIVO DE "QUE"	2.38	97.62
		"COMME" EN LUGAR DE "COMMENT"	4.76	95.24
		EMPLEO SISTEMÁTICO DE "SI"	4.76	95.24

LOS CONSTITUYENTES INMEDIATOS DE LA ORACIÓN		POSICIÓN DEL SUJETO	11.9	88.1
		POSICIÓN DEL COMPLEMENTO	4.76	95.24
EL GRUPO VERBAL	VERBOS IRREGULARES CONSTRUIDOS COMO REGULARES		23.8	76.2
	OLVIDO DE CONSTRUCCIONES DE UN VERBO SEGÚN SEA TRANSITIVO O INTRANSITIVO		9.52	90.48
	OLVIDO DE LA CONCORDANCIA	COMPLEMENTO DE OBJETO Y PARTICIPIO	4.76	95.24
		SUJETO Y PARTICIPIO	2.38	97.62
	AUXILIAR "AVOIR" EN LUGAR DE "ETRE"		9.52	90.48
	AUXILIAR "ETRE" EN LUGAR DE "AVOIR"		2.38	97.62
	"AVOIR ÉTÉ" EN LUGAR DE "ETRE ALLÉ"		21.42	78.58
LOS ELEMENTOS SUBORDINATIVOS	EMPLEO DE UN CONJUNTIVO CONTRARIO AL USO	"POURQUOI" "POUR" "PARCE QUE"	2.38	97.62
		"QUAND" EN LUGAR DE "QUE"	2.38	97.62
	EMPLEO ABUSIVO DE "QUE"		9.52	90.48
	CONFUSIÓN DE ADVERBIOS		4.76	95.24

ESTRUCTURA CONSTITUTIVA DE LA ORACIÓN	"C'EST" - "IL EST"	CONFUSIÓN EN EL EMPLEO	2.38	97.62
		"C'EST" ABUSIVO	2.38	97.62
		CONFUSIÓN EN EL EMPLEO "IL EST" COPULATIVO	2.38	97.62
	CONSTRUCCIONES CON SUBORDINADAS DE INFINITIVO, DE PARTICIOPIO O DE INFINITIVO OBJETO		7.14	92.86

6.5.- ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES.

6.5.1.- Preposiciones.

* Fenómenos de remanencia.

Se trata de una transposición en el uso de las partículas rectivas de la lengua materna, por estructuras habituales en la lengua segunda.

- *Transposición por identificación de dos estructuras sintagmáticas.*

La estructura sintagmática que representa el conjunto "verbo + partícula rectiva" pasa de la lengua segunda a la lengua materna.

"A": relación de dirección, lugar de destino.

Ej.: M.-"Et finalement le docteur il s'est énervé il a dit allez voir au psychiatre". pág. 432.

"Vaya a ver al psiquiatra", en español el objeto personal está construido con la



preposición "a". La frase correcta en francés sería "allez voir le psychiatre".

Ej.: J.-"Si j'allais là-bas au docteur". pág. 418.

Igual a "iba allí al médico"

en lugar de "aller chez le docteur".

Ej.: J.-"Et en été on allait à un professeur". pág. 417

igual a "íbamos a un profesor"

en lugar de "aller chez un professeur".

Ej.: I.-"Je voulais aller aussi à celui du, du Florida". pág. 429.

igual a "ir al del Florida"

en lugar de "aller chez celui du Florida".

Ej.: R.-"Elle peut le porter à une garderie". pág. 464.

igual a "llevarlo a una guardería"

en lugar de "porter dans une garderie".

Cabe señalar aquí, el empleo erróneo del verbo "porter" cuyo complemento de objeto directo es siempre inanimado, sin embargo el locutor ha traducido el verbo español "llevar" por "porter" en lugar de "emmener".

Ej.: F.-"L'année dernière je suis allé à Danemark". pág. 488.

igual a "fui a Dinamarca"

en lugar de "je suis allé au Danemark".

Ej.: J.-"Et, et je voulais aller à Angleterre". pág. 428.

igual a "ir a Inglaterra"

en lugar de "aller en Angleterre".

Ej.: J.-"Si et je préfère qu'elle aille à l'école parce que je voulais euh... à une crèche". pág. 434.

igual a "ir a un jardín de infancia"

en lugar de "aller dans une crèche".



"A": para introducir el infinitivo complemento de objeto.

Ej.: F.-"On t'invite à manger la moitié des jours... on t'invite à souper là, l'autre moitié". pág. 487
igual a "invitar a comer, invitar a cenar"
en lugar de "inviter manger, inviter souper".

La preposición "a" en español sigue a un verbo de movimiento incluso con los nombres de países o de personas, en cambio el francés utiliza la preposición "en":

"ir a Italia"
"ir al médico".

Este empleo generalizado de la preposición "a", en francés, era una de las características de la lengua de África del Norte.

"A": finalidad.

Ej.: M.-"Mais sans avertir ni rien, tout de suite à les attraper". pág. 551.
igual a "enseguida a cogerlos"
en lugar de "tout de suite les attraper".

"A": introduciendo el complemento de modo.

Ej.: J.-"Et les autres il devait les donner à des lettres de je sais pas, de...".
pág. 538.
igual a "darlos a plazos"
en lugar de "donner (payer) par lettres".



"A". introduciendo el precio.

Ej.: J.-"A combien?"

E.- "A pour rien parce-qu'ils ont descendu à ...". pág. 477.

El locutor ha asimilado dos estructuras francesas:

- "à combien? à 200 ptas. le kilo", y

- "pour combien tu as en ça? Pour rien du tout".

Después ha sustituido el complemento numeral de la primera oración por "pour rien".

"DE": introduciendo el complemento del nombre.

Ej.: F.-"Oui, mais je suis pas allé pour faire quelque chose de travail".
pág.486.

igual a "algo de trabajo"

en lugar de "quelque chose sur le travail",

"pour le travail", "du travail".

"Après de", "avant de" : temporalidad.

Ej.: M.-"Ils vont à la plage, ils mangent là-bas, après de manger, ils s'en vont". pág. 440.

igual a "después de comer"

en lugar de "après manger".

Ej.: J.-"Les verbes... et non, et avant de ça on avait été à Alicante". pág.420.

igual a "antes de esto"

en lugar de "avant ça".



*** Transposición por equivalencia.**

La preposición X de la lengua materna es considerada como equivalente de la preposición Y de la lengua segunda, la preposición X es empleada en todos los usos de la preposición Y.

"A": temporalidad.

Ej.: J.-"Et après on est venu, quand elle est née la petite, au mois je suis venue". pág. 418.

La contracción "au" es igual a la española "al" :
"al cine" = "au cinéma".

pero el español acepta expresiones como "al mes" ahí donde el francés utiliza "après un mois", "au bout d'un mois".

"A" : introduciendo el objeto indirecto.

Ej.: J.-"Ils ont une chambre pour les deux et des armoires et une chambre à chacune". pág.434.

"A" = a español:

"je donne le livre à Pierre"
igual a "doy el libro a Pedro".

Sin embargo, el empleo de la preposición introduciendo el complemento de objeto indirecto se ha generalizado para todos los demás usos, por ejemplo:

"chambre à chacune" en lugar de "Chambre pour chacune".



"A" : finalidad.

Ej.: C.-"Il faut que je me débrouille moi à les acheter".

E.- "A les acheter". pág. 506.

"A" = a o para español.

Tenemos en este caso una equivalencia de los empleos diferentes de la preposición en los dos sistemas:

"je me débrouille à les acheter"

en lugar de "pour les acheter".

"Pour" : introduciendo el complemento agente.

Ej.: P.-"Je le sais pour celui-là... CH. A.". pág. 554.

"pour" es el equivalente a "por o para":

"c'est pour toi" = "es para ti".

"c'est pour cela que" = "es por esto que".

En la oración "lo sé por esto" la preposición "por" es traducida por "pour" que en este caso tiene un valor final inadecuado para el sentido de la oración, puesto que en francés el complemento de agente va siempre introducido por la preposición "par", cuyo empleo ha sido olvidado.

"En" : temporalidad.

Ej.: J.-"Mais on est venu en premier... en Février". pág. 417.

"En" francés, es igual a "en" español; los empleos de "en" español son adaptados al francés, de ahí "en Février" en lugar de "au mois de...". Pero puede haber también una interferencia con la estructura francesa : "il est venu en été, en hiver...", lo que ha podido originar este error por generalización de sintagmas preposicionales de este tipo.



"Dans" : indicando el lugar.

Ej.: I.-"J'ai ma belle soeur qui est, qui est là-bas dans plein centre de Paris".
pág. 546.

"Dans" es igual a "en", por ejemplo: "dans la boîte" es igual a "en la caja". Sin embargo en francés "dans" indica la estructura de una persona, de una cosa en relación con lo que la contiene, mientras que "en" marca la posición en el interior de límites espaciales, temporales o racionales. Por generalización el locutor ha utilizado "dans plein centre" igual a "en pleno centro", en lugar de "en plein centre".

"De" : introduciendo el atributo.

Ej.: J.-"Il est plus de professeur". pág. 423.

"de" es igual a "de" español, por ejemplo:

"partir de Paris" es igual a "salir de París".

Pero todos los empleos de la preposición se hacen equivalentes y el locutor dice "il est plus de professeur" en lugar de "il y est plus comme professeur" o "il est plus professeur".

*** Fenómenos de reestructuración.**

El sujeto se hace una representación personal de los valores significados del significante de la lengua. Este empleo es debido a una deducción lógica; el locutor atribuye a un significado un significante específico, excluyendo otros adquiridos pero olvidados.

- Preposición "à".

"à" igual finalidad. Modelo seguido: "bon à manger".

Ej.: JM.- "C'est plus orienté à la pratique". pág. 560.

en lugar de "vers la pratique".



"à" igual posición en un lugar. Modelo seguido: "Je suis à Paris".

Ej.: J.-"Elle était à son magasin". pág.114
en lugar de "dans son magasin", este empleo erróneo puede ser debido a una equivalencia con las estructuras: "je suis à Madrid" igual a "estoy en Madrid", de ahí la construcción "je suis à mon magasin" igual a "estoy en mi tienda".

Ej.: E.-"Ceux qui sont dans les, qui vendent les timbres à la plaza".
pág.505.
en lugar de "sur la plaza".

Ej.: FE.-"Ils vont aller comme ça dans les places de taureaux pour faire,
pour faire une démonstration à la place de taureaux". pág. 483.
en lugar de "sur la place de taureaux".

Se trata, como anteriormente, de la generalización del empleo de la preposición "à" igual a "en" en español. Por ejemplo: "faire une démonstration à Paris", "vendre des timbres à Madrid".

"à" igual a relación de dirección. Modelo seguido: "Aller à Paris".

Ej.: J.-"Si et je préfère qu'elle aille à l'école parce que je voulais euh... à une crèche...". pág. 434.
en lugar de "dans une crèche".

La estructura "emmener à l'école, à la crèche" es asimilada a "emmener dans une école, dans une crèche", donde la oposición determinado/indeterminado rige la presencia de una preposición o de otra. Podemos pensar también en una transposición de la estructura española: "llevarla a un jardín de infancia". (Cfr. apartado dedicado a este problema).

Ej.: J.-"Si j'allais là-bas au docteur". pág. 418.
en lugar de "chez le docteur".

Podemos pensar también en una transposición del español: "ir al médico", aunque creemos que es una falta muy típica y corriente.

"à" igual a pertenencia. Modelo seguido: "Ceci est à moi".
"fille à ma tante".

Este empleo se ve muy extendido en África del Norte.

Ej.: J.-"Si la maison à P., tous les représentants...". pág. 535.
en lugar de "la maison P."

Ej.: J.-"C'est le frère à P..".
M.-"Le frère à Paqui". pág. 445.
en lugar de "le frère de P..".

M.-"Le frère a P.; c'était pareil, hein?". pág. 442.
en lugar de "le père de P..".

Ej.: E.-"Je sais pas comment qu'i(ls) peuvent vivre".
V.-"Eh! Le père à P..".
J.-"Le père à P..". pág. 478.
en lugar de "le père de P..".

E.-"Mais le petit à Albert i(l) voulait voir le chalet". pág. 513.
en lugar de "petit d'Albert".

C.-"Celui-là je l'ai pour, de... à Chistiane". pág. 507.
en lugar de "pour Chistiane".



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"à" posición en el tiempo. Modelo seguido: "partir à 6 h."

Ej.: J.-"Et tout ça, et je dis, eh ben, je l'enverrai mais à voir qu'ils se portent très bien...". pág. 423.

La interferencia con el español es evidente, el locutor ha traducido la estructura: "al ver que se portaban bien". (Cfr. el apartado dedicado al vocabulario).

"C'est + atributo + à/de + infinitivo. Confusión en la preposición.

Ej.: JM.-"Si tu peux partir, c'est pas si facile à partir". pág. 561.
en lugar de "si facile de partir".

JM.-"Parce que des autres, de quoi, c'est des bêtises à voir des morts, tu en vois un". pág. 561.
en lugar de : "voir des morts".

La estructura puede calcar la construcción española enfática: "a ver muertos", pero todo depende de la puntuación, es decir, si hay una pausa tras "bêtises, la presencia de la preposición está justificada en español, pero si no hay pausa, la preposición no tiene ningún sentido en francés, ni en español.

- Preposición "de".

"de" igual a tiempo. Modelo seguido: "à partir de tel instant".

Ej.: J.-"Si, si, non du début, début qu'(il) y a un autobus". pág. 424.
en lugar de: "depuis le début".

"de" igual a porción limitada de tiempo. Modelo seguido: "le temps de + infinitivo".

Ej.: C.-"Bon, j'ai le temps du manger". pág. 497.



en lugar de: "j'ai le temps pour le manger".

"pour faire le manger".

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Preposición "jusqu'à".

"jusqu'à" igual a lugar. Modelo seguido: "Rempli jusqu'au bord". Rougir jusqu'aux oreilles".

Ej.: F.-"J'ai plus personne, tranquille, je suis sorti jusqu'à là". pág. 541.

en lugar de: "jusque là"; la preposición "à" es inútil para introducir adverbios.

- Preposición "en".

"en" introduciendo modo. Modelo seguido: "La France était en guerre", "être en colère".

Ej.: M.-"C'est que ça fait un peu en rhume". pág. 439.

en lugar de: "comme le rhume".

M.-"Il me parle en tu". pág. 450.

en lugar de: "il me dit tu" o "il me tutoie".

Los fenómenos de reestructuración no obedecen forzosamente a una interferencia con la segunda lengua. La preposición tiene un valor específico en cada función:

Valor específico lexicalizado: "Aller à Paris".

"Presser sur le bouton".

Valor genérico: "Obéir à son père".

"C'est de ma faute".

Marca cero: "Écrire une lettre".

"Manger une pomme". (Guiraud, pág.59).

El sistema de las preposiciones se caracteriza por la polivalencia y el sincretismo. Estas dos características hacen que sea el más vulnerable de la gramática. Si hemos comentado que el sistema de los pronombres comenzaba a tener lagunas, es evidente que ocurrirá lo mismo con el sistema preposicional; el locutor intentará entonces reestructurar sus lapsus a partir de nociones que todavía no ha olvidado y cuya frecuencia es muy elevada.

En el caso de las transposiciones donde el papel de la interferencia es más claro, el error en el empleo de las preposiciones se debe al hecho de que si el sistema preposicional tiene lagunas, evidentemente son elementos de la lengua segunda los que van a proporcionar al sujeto el elemento reectivo que le falta.

*** No empleo de preposición.**

Ej.: E.-"Mais c'est qu'on arrive à un âge que quand (il) y a beaucoup...".
pág. 499.

C.-"Je veux me débarrasser vite euh de ce que j'ai dans l'idée de faire".
pág. 511.

M.-"Comme (il) y a le chose de mer, il fait pas froid comme à l'interieur...". pág. 496.

F.-"Au retour je m'arrête en Suisse, à Genève... En Suisse je suis allée 3 ou 4 fois mais à Genève jamais". pág. 488.

Es difícil precisar hasta que punto se trata de una interferencia con el español o de una mala estructuración de la sintaxis francesa, puesto que en algunos ejemplos la ausencia de preposición obedezca, quizá, a un ensordecimiento en la pronunciación de este elemento (2º ejemplo) o a un olvido, ya que en el último ejemplo la preposición "à" está bien colocada delante del elemento regido en la primera parte de la frase.



*** Empleo abusivo de preposición.**

Ej.: E.-"J'étais chez ma belle-mère... quinze de jours". pág. 508.
E.-"On va chez ma belle-mère, je, je m'en vais quinze de jours".
pág.513.

En este caso, no pensamos que se trate de un error en el empleo de preposiciones, sino más bien de una pronunciación popular relajada o de una contaminación con la expresión: "une quinzaine de jours".

Ej.: JM.-"Moi, je crois que le meilleur pour la médecine c'est à Madrid".
pág. 561.

En este ejemplo debemos señalar la presencia también de un problema de errónea semantización del verbo être. (Cfr. con el apartado correspondiente). El locutor ha mezclado las estructuras: "C'est à Madrid où il y a...". "Je suis à Madrid".

La presencia de la preposición origina no solamente un cambio de función del complemento (complemento circunstancial de lugar con preposición, sujeto real del verbo) sino también un cambio de significación de la frase.

Ej.: C.-"Il dit, euh, il dit ma mère elle est à moitié, euh, je dis non Manu".
pág. 513.

Este empleo de la preposición nos parece pertenecer más bien al francés popular.

Ej.: P.-"C'est de la famille, au début il a dit à lui". pág. 558.

El desdoblamiento del complemento indirecto regido por el verbo podría ser aceptado como pleonismo cuya función es la de confirmar el pronombre átono cuando la forma tónica está presente, pero éste no es el caso del ejemplo: "il lui a dit à lui".

*** Adverbio en lugar de preposición.**

La preposición es la marca de la circunstancia, etimológicamente es un nombre determinado por otro nombre: "dans mon jardin" es igual a "à l'intérieur de mon jardin" (Guiraud, P. :58). La lengua popular marca muy bien esta función de la preposición por el empleo prepositivo de los adverbios: "dedans mon jardin". Este empleo era muy frecuente en el francés de Africa del Norte.

- Ej.: E.-"Ça qu'il a dit que chacun on a dessus nous un peu de...". pág. 479.
C.-"Alors ils etaient tout le temps en dessous de la douche". pág. 498.
C.-"Moi, je lui ai mis dessus la lettre". pág. 512.
C.-"Il a une bibliothèque lui, dessus la bibliothèque". pág. 522.
E.-"Et après dessus le carton il fait le bois". pág. 525.

*** Estructura donde la preposición está mal elegida en las dos lenguas.**

- Ej.: E.-"Encore un enfant ça va mais quand ils t'arrêtent plus à des neveux et des ci et des là". pág. 509.

Debemos señalar ante todo la utilización del llamado pronombre personal de interés: "ils t'arrêtent", este giro sintáctico empleado en Argelia, encuentra su fuente en el español: "se bebía dos botellas", "se lo ha hecho él solo", y en el Mediodía francés: "quand j'ai faim, je me coupe une tranche de cambajou, et je me la mange". (Lanly, A. 1970 :218).

Es difícil determinar cuál es el origen de este empleo erróneo de la preposición, puesto que tanto en francés, como en español la partícula rectiva es "de":

"No paran de hablar".

"Ils n'arrêtent pas de parler".



6.5.2.- Adverbios y locuciones adverbiales.

* Posición del adverbio en la oración.

- Ignorancia de las limitaciones sintácticas.

En tanto que elemento complementario a un verbo, un adjetivo, un adverbio o un grupo de palabras o una proposición, el adverbio se sitúa normalmente delante de ellos.

Algunas veces este lugar no es respetado a causa de una interferencia con el español.

Ej.: C.-"Mais J. P., il, il est avec son père toujours". pág. 512.

C.-"Comme on a pas d'air alors tu sais toujours ça sent un peu". pág.497.

E.-"C'est loin quand même toujours de chez eux". pág. 479.

R.-"Qui l'ont mis dans le... qu'elle restait naturelle toujours, elle restait naturelle". pág. 475.

J.-"J'aime mieux Alicante hein, qu'ici, ici j'aime pas". pág. 417.

J.-"Eh ben, moi j'ai dit, j'ai dit, eh ben, si on part pas à Alicante, moi je m'en vais à Benidorm, ici je reste pas". pág. 418.

En estos dos casos, es difícil establecer una separación entre los dos sistemas lingüísticos en contacto y definir sus influencias; la base lingüística del habla de los "Pieds-Noirs" tiene ya varias características tomadas del español, por ejemplo, el empleo del pronombre de interés: "me lo como" igual a "je me le mange"; la utilización generalizada del relativo "que" vacía de todo contenido: "c'est ça que j'ai peur" y del conjuntivo "que": "viens que je te regarde" igual a "ven que te mire", los préstamos del vocabulario español, etc. (Lanly, G. Op. Cit. pp. 123-156 y 218-241).

A esto cabe añadir las características del francés popular donde de una manera enfática el complemento que debe ser puesto en relieve, es anunciado al principio de la frase, es quizás el caso de estos dos últimos ejemplos.

Ej.: J.-"En été, en été c'est agréable parce que le climat mais durant seulement le mois d'Août, hein!". pág. 418-419.

En este ejemplo, debemos señalar también el empleo del adverbio "durant" reservado para un nivel de lengua elevado y que aparece aquí en una lengua familiar popular; es evidente que lo que el locutor ha hecho, es traducir el adverbio español "durante"; este recurso al calco que en otras circunstancias es el origen de varios errores, ha originado aquí únicamente la presencia de dos niveles de lengua diferentes.

Ej.: P.-"En primero, c'est seulement quand tu donnes". pág. 564.

I.-"A moi vous me le dites que j'en ai... il... il, j'en ai seulement". pág.542.

M.-"Il a, il a maintenant aussi du, du cholestérol, un peu". pág. 559.

J.-"Une fille comme une secrétaire, elle travaille aussi au Lycée de L. de V. et aussi là, aussi dans la centrale". pág. 424.

J.-"La petite, déjà elle est grande hein?". pág. 434.

PI.-"Parce que déjà c'est tous des hindous, déjà c'est une race qui est habituée". pág. 481.

E.-"Elle, elle doit avoir au moins déjà 60 ans, non?". pág. 529.

J.-"Il peut pas lui jamais être déclaré". pág. 535.

E.-"Jamais on la défait, elle sera toujours bien". pág. 475.

M.-"Il fallait bien tenir tout fermé". pág. 495.

En este último caso no se trata exactamente de un calco del español puesto que en esta lengua, el adverbio ocuparía el mismo lugar que en francés: "había que tener todo bien cerrado". Es posible que el locutor haya mezclado dos estructuras francesas: "il fallait bien fermer...", "il fallait bien fermer...", donde el adverbio complementa al verbo de la oración y las estructuras: "il fallait tenir tout bien fermé", "il fallait travailler bien vite" donde el adverbio complementa a un adjetivo o a un adverbio.

Ej.: PI.-"Quand plus de ridicule il fasse le type, mieux encore c'est". pág.464.

- M.-"J'avais un abreuvoir chez moi encore". pág. 495.
C.-"Encore j'ai un gros machin là". pág. 500.
C.-"Eux, ils ont plus un peu la tête, euh, ailleurs". pág. 504.
E.-"Remarque d'un côté et non plus, je, je, j'ai pas dit". pág. 510.
C.-"Je sais pas au juste combien". pág. 519.
C.-"Moi, les après midi, je me mets, après des fois déjeuner, après déjeuner". pág. 511.
I.-"C'est ça, parce que pouvoir après le foutre à la rue c'est pas possible". pág. 542.
F.-"Une fois fini, je l'ai même pas vu avant". pág. 549.
M.-"P., peut-être, plus petit même il était". pág. 438.
JM.-"Ils sont beaucoup... beaucoup meilleurs médecins". pág. 560.
F.-"Alors ça fait beaucoup d'argent en France, tu peux vivre bien dans un hôtel et manger bien dans les restaurants". pág. 487.

Desde el punto de vista semántico, es evidente que desde el momento en que el adverbio no está colocado delante del elemento al cual complementa, la ambigüedad, los significados equívocos o incompletos van a aparecer; pero en todos los casos este problema semántico se ve resuelto gracias al contexto, puesto que ninguna frase adquiere su significación aislada de su entorno lingüístico.

- Desconocimiento de la diferencia de valor del adverbio según su posición en la oración.

- Ej.: C.-"Le machin, il était aussi dévissé en bas". pág. 499.
M.-"Là on avait une chaleur aussi bien". pág. 495.

El adverbio "aussi", en estas dos oraciones, nos recuerda los giros: "aussi dévissé que", "aussi bien que". En español el adverbio que modifica a toda una proposición puede colocarse o bien delante, o bien al final de la oración; el locutor ha aplicado esta misma regla para el francés.

- Ej.: R.-"Aussi, c'est un genre de l'Exorciste". pág. 459.
M.-"A C... aussi ils jouent là-bas?". pág. 556.
J.-"C'est une école comment, comment c'est une école". pág. 423.
J.-"... ou ... pts. seulement un frigidaire". pág. 536.

Esta frase ambigua puede ser interpretada de dos maneras diferentes:

"Si peu d'argent pour un frigidaire"

"Tant d'argent pour un frigidaire".

En español se harían las mismas interpretaciones:

"Tan poco dinero por un frigorífico".

"Tanto dinero por un frigorífico".

- Ej.: J.-"Si, s'examiner, on allait à l'instituto tous... et c'était, aïe!...
Seulement en français on avait des bonnes notes". pág. 420.

J.-"Mais i(l) vient un professeur de français ou un professeur d'anglais
et il est mal payé, seulement i(l) reste un an". pág. 424.

En estos dos últimos ejemplos, el adverbio ocupa el lugar que le correspondería en una frase española: "solamente en francés teníamos...", "solamente se queda...".

Esta sintaxis defectuosa viene dada por una influencia de la sintaxis española lo que, en algunos casos, produce cambios de significación resueltos recurriendo al contexto.

*** Fenómeno de remanencia.**

- Transposición por identificación de dos estructuras sintagmáticas.

- Ej.: F.-"Il nous invite et puis on va par là-bas". pág. 487.
Igual a: "Vamos para allá".
En lugar de: "On y va".

P.-"Oui, des fois je, je passe par là-bas". pág. 550.

Igual a: "A veces paso por allí".

En lugar de "Je passe pas là".

J.-"Il, elle sort une chanson et ça se vend pendant 15, 20 jours et après... à un côté". pág. 532.

Igual a: "A un lado".

En lugar de: "De côté".

I.-"Il fallait qu'ils partent en France et ils voulaient pas partir en France, au début d'être ici". pág. 431.

Igual a: "Al principio de estar aquí."

En lugar de: "Au début de leur séjour".

- Transposición por equivalencia.

El adverbio de la lengua materna es empleado en las mismas estructuras que el adverbio de la segunda lengua.

Ej.: J.-"Mais on est venu en premier... en Février". pág. 417.

M.-"Oui, mais écoute-moi, ça on avertit premier les gens... alors premier tu autorises, et après...". pág. 551.

E.-"C'est premier, c'est Chistiane, eh ben, eh oui! premier". pág. 506.

C.-"Alors premier je fais Chistiane et après je fais Michèle". pág. 503.

En estos cuatro ejemplos se ha utilizado el adverbio "premier" en lugar de "d'abord", haciendo una traducción literal del adverbio español "primero". Fonéticamente es fácil establecer una semejanza entre las dos formas, olvidando el locutor que la forma "premier" es utilizada únicamente como ordinal.



*** El verbo.**

- Semantización incompleta.

La semántica del verbo comienza a tener lagunas lo cual origina una deformación en el uso de algunos términos. El sujeto recurre a dos procedimientos diferentes para eliminar estos lapsus:

- 1.- **Reestructuración:** el sujeto está seguro del valor de la forma que utiliza, no tiene ninguna duda al momento de elegir.
- 2.- **No semantización:** el sujeto es bastante consciente de su ignorancia. Elige al azar y de manera experimental.

Es difícil determinar cuál es el procedimiento utilizado por cada locutor que sería el único que podría darnos la respuesta acertada.

Ej.: PI.-"Si la, la, l'enterprise, elle flanche, si ça gâche, tu perds". pág. 469.

El verbo "gâcher" es transitivo, la frase sería correcta con la presencia de un complemento reflexivo; ocurriría lo mismo para el verbo español: "estropear algo" o "estropearse", por lo tanto no podemos atribuir este error al español.

Ej.: PI.-"Non, ce que c'est, c'est que je veux... je veux fumer une cigarette". pág. 470.

El primer sintagma verbal equivale más bien a: "ce qui se passe"; el sujeto ha asimilado esta estructura a la interrogativa: "qu'est-ce que c'est?", que en la lengua popular sustituye a: "qu'est-ce qui se passe?".



- Calcos de estructuras españolas.

Las interferencias son, en este caso, fenómenos retroactivos puesto que una adquisición dada (la segunda lengua) va a determinar la deformación de una adquisición anterior (lengua materna).

Ej.: J.-"Moi, je sais pas comment ce sera là-bas, las Josefinas". pág. 420.

Igual a: "no sé como será"

En lugar de: "comment ça doit être".

JM.-"Moi, je crois que le meilleur pour la médecine, c'est à M...".
pág.561.

Igual a: "está en M...", puesto que "être" es igual a "ser" o estar".

En lugar de: "se trouve à M..."

P.-"Après tu donnes plus matemáticas". pág. 564.

Igual a: "no das matemáticas"

En lugar de: "tu n'as plus de mathématiques"

P.-"Si primero, c'est seulement quand tu donnes... matemáticas".
pág.564.

Igual a: "cuando das matemáticas".

En lugar de: "quand tu as des math".

P.-"Estadística, tu, tu la donnes". pág. 564.

Igual a: "la das"

En lugar de: "tu en as".

P.-"Il me dit des fois, ils rentrent, ils me tiennent jusqu'à une heure là".
pág. 555.

Igual a: "me tienen hasta la una".

En lugar de: "ils me font rester...".

JM.-"Mais, mais mathématiques tu touches pour rien". pág. 565.

Igual a:"no las tocas para nada".

En lugar de:"tu n'en fais pas".

Cabe señalar también el lugar que ocupa el complemento de objeto directo en la oración; esta posición podría ser aceptada si el complemento estuviera retomado por el pronombre personal correspondiente: "les mathématiques, tu les touches pour rien".

Ej.: J.-"Comme ça, ça, c'est, ça peut se tomber". pág. 538.

Igual a:"puede caerse, tumbarse".

En lugar de:"ça peut se démolir".

C.-"Je sais pas comment qu(e) ça a été". pág. 499.

Igual a:"No sé como ha sido".

En lugar de:"Comment ça s'est passé".

E.-"Il me sort pas... qui me sort une télévision". pág. 480.

Igual a:"Salir el número de la lotería, el premio".

En lugar de:"Gagner un prix".

J.-"Je dis que je suis d'Alicante mais l'accent ça se note tout de suite".
pág. 429.

Igual a:"Se nota enseguida".

En lugar de:"Ça se voit, se remarque, s'entend".

J.-"Ils ont pas le même accent ni rien du tout, hein ? Non, ça se note, hein?. pág. 428.

Igual a:"Se nota".

En lugar de:"Ça se voit, se remarque, s'entend".

J.-"Et le petit, il le prendra toujours, il comprendra". pág. 426.

Igual a:"Lo cogerá", con el significado de "comprender".

J.-"On parle le valencien mais aux enfants on se dirige en castillan".
pág. 425.

Igual a:"Dirigirse a alguien".

En lugar de:"S'adresser à quelqu'un, parler à quelqu'un".

J.-"Et mon père: qu'est-ce qu'il vous passe?". pág. 433.

Igual a:"¿Qué le pasa?".

En lugar de:"Qu'est-ce que vous avez?".

"Qu'est-ce qu'il vous arrive?".

PI.-"Le type, le studio, ce qui passe, le type ici, à Alicante, il a, il a pas
laissé". pág. 468.

Igual a:"Lo que pasa".

En lugar de:"Ce qui se passe, ce qui arrive".

J.-"Si elle, elle prend le magasin, ce magasin, il s'en va à la faillite".
pág. 533.

Igual a:"Se va a la deriva, quiebra".

En lugar de:"Il fait faillite".

M.-"Qui se mettent nerveux". pág. 442.

Igual a:"Se ponen nerviosos".

En lugar de:"Ils s'énervent".

J.-"Non, ça elle non, si un jour je vais de visite". pág. 435.

Igual a:"Voy de visita".

En lugar de:"Rendre visite, faire une visite".

M.-"Après j'ai appelé I. par téléphone et je lui ai dit". pág. 438.

Igual a:"Llamar por teléfono".

En lugar de:"Téléphoner".

F.-"Bon, ben, ça j'appelle là-bas par téléphone". pág. 488.

Igual a:"Llamar por teléfono".

En lugar de:"Téléphoner".

J.-"Y, y Don Antonio, ça, ça peut pas être, vous devez étudier".

págs. 421.

Igual a:"No puede ser".

En lugar de:"Ce n'est pas possible".

M.-"Moi, j'étais déjà... d'un âge avancé". pág. 496.

Igual a:"Era de edad avanzada".

En lugar de:"J'avais un certain âge".

P.-"Eh ben, il faut pas oublier que quand, quand elle se met mieux, il faut aller". pág.440.

Igual a:"Cuando se ponga mejor".

En lugar de:"Quand elle ira mieux".

P.-"Eh ben, il faut qu'on aille quand elle se met mieux". pág. 440.

Igual a:"Cuando se ponga mejor".

En lugar de:"Quand elle ira mieux".

En estos dos ejemplos, la estructura está calcada del español desde el punto de vista del vocabulario, pero no desde el punto de vista de la morfosintaxis, puesto que el subjuntivo del sintagma español no aparece en la transposición francesa. (Añadir verbo con frec. 8, 2º apart. abajo).



- Interferencia de dos estructuras francesas.

Ej.: P.-"Si on lui ferait un coup comme ça je crois que c'est la seule solution pour s'en venir". pág. 456.

Contaminación con "s'en aller".

C.-"Comme il dit, il dit: je m'en vais prendre l'abonnement". pág. 516.

Empleo popular del verbo "s'en aller".

Contaminación con "je m'en vais + C.C. de lugar".

- Préstamos del español.

El sujeto introduce en sus paradigmas personales palabras españolas adaptadas a la pronunciación francesa.

Ej.: J.-"Moi, j'avais quitté l'eau un jour". pág. 537-538.

"Quitter" reproduce el sentido del español "quitar", cuya traducción al francés sería "ôter, enlever". Este empleo era ya frecuente en Africa del Norte.

J.-"Alors regarde un peu si, si elle se fourre hein". pág. 539.

"Se fourrer" igual a "forrarse" con el sentido de "ganar mucho dinero".

J.-"Le caractère, c'est un caractère fermé, tu vois, ils convivent pas avec personne". pág. 433.

"Convivre" igual a "convivir" con el sentido de vivir en sociedad, vivir con los otros.

J.-"... parce qu'elle comme, comme, après ça elles convivent avec...".
pág. 426.

"Convivre" igual a "convivir".

J.-"Les deux parce qu'à Benidorm, là-bas, la clinique quand moi j'ai
donné, quand j'ai accouché". pág. 418.

"J'ai donné" igual a "he dado a luz", pero el locutor se corrige antes de
terminar la frase.

En lo que concierne al verbo se trata más bien de interferencias con el español. El locutor hace el calco o bien del sintagma verbal español o bien del verbo. En el primer caso la frase emitida en francés no presenta graves problemas desde el punto de vista semántico, el contexto aclara siempre el sentido global de la frase; cuando se trata de préstamos el sujeto produce palabras que no existen en el léxico francés, por ejemplo: "se fourrer, se larguer".

Vamos a intentar comparar las diferentes áreas de empleo de algunas palabras francesas y españolas para ver cuales son las significaciones olvidadas.

"Je dis que je suis d'Alicante mais l'accent ça se note tout de suite".

En español "notar" es igual a: anotar una cosa para que no se olvide. Tiene las siguientes acepciones:

- 1.- Notar a alguien de hablador.
- 2.- No noto fino.
- 3.- No nota que se rien de él.
- 4.- Notarse es igual a captarse, enterarse, fijarse.

En francés "noter" es igual a: anotar lo que se juzga digno de mención. Tiene las siguientes acepciones:



- 1.- No existe en francés.
- 2.- No existe en francés.
- 3.- Cabe señalar que todavía es muy joven. (con algunas diferencias morfosintácticas).
- 4.- No existe en francés.
- 5.- Calificar a un alumno. (acepción que "notar" no tiene en español.)

I.- " Et le petit il le prendra toujours, il comprendra".

En español "coger" es igual a: agarrar, tener entre las manos. Tiene las siguientes acepciones:

- 1.- La noticia me cogió desprevenido.
- 2.- Nos cogerá el invierno sin haber terminado la obra.
- 3.- Ha cogido un profesor de inglés. (alquilar).
- 4.- No ha cogido el sentido del párrafo. (entender).
- 5.- Ha cogido un buen tema. (elegir).

En francés "prendre" es igual a: poner entre sus manos. Tiene las siguientes acepciones:

- 1.- Tomar a alguien de alguna manera. (diferente sentido del español).
- 2.- No existe en francés.
- 3.- Tomar a alguien a su servicio.
- 4.- No existe en español.
- 5.- No existe en español.

J.- "Alors regarde un peu si elle se fourre, hein?".

En español "forrar" es igual a: recubrir. Tiene las siguientes acepciones:

- 1.- Recubrir una cosa con una capa o lámina de otro material.
- 2.- Poner a algo un forro de cualquier clase.
- 3.- Forrarse igual a: llenarse de dinero.

En francés "fourrer" tiene las acepciones 1 y 2 del español: forrar con algo que protege o adorna.

- 3.- "Se fourrer" es igual a: ponerse, colocarse. (diferente sentido del español).
- 4.- Hacer entrar: "Fourrer ses mains dans ses poches". (no existe en español).
- 5.- Depositar, poner: "Où ai-je pu le fourrer?". (no existe en español).

J.-"Qu'on a explo..., qu'on les a exploités aux Arabes".

M.-"Oui qu'est-ce qu'on a exploité nous autres?". pág. 493.

El verbo "explotar" tiene en español dos acepciones diferentes:

- 1.- Explotar un artefacto.
- 2.- Explotar a alguien.

Mientras que en francés tenemos un verbo diferente para cada caso:

- 1.- "Exploser".
- 2.- "Exploiter".

J.-"Si elle veut lui dire eh demain matin large toi d'ici, lui avec une main, une main derrière". pág. 535.

El locutor ha traducido la expresión española "lárgate" por "large toi", el verbo "larger" no existe en francés; el significado del verbo español podría expresarse con los verbos "partir", "se retirer" y cabría utilizar la expresión de la lengua popular "foutre le camp". Hay aquí un calco claro de la expresión española cuyo resultado ha sido el crear un verbo inexistente e inaceptable en su lengua materna.

J.-"En face, de croiser, avant de croiser, (il) y a pas une maison neuve?". pág. 537.

En este ejemplo podemos ver como el locutor, además de realizar una economía en el léxico, puesto que tiene dos términos diferentes que cubrirían las dos acepciones del verbo español "cruzar", elimina el término más alejado fonéticamente, que sería "traverser", conservando "croiser" por paralelismo fonético con "cruzar"; el resultado es un mensaje defectuoso a nivel semántico.

J.-"Que les locals ils sont encore déshabités." pág. 537.

En este caso vemos las mismas características que las comentadas anteriormente sobre el verbo "large toi". Tendríamos que añadir la formación de un nuevo término gracias al prefijo "des-", como ocurre en español con "deshabitar", creado a partir de "habitar". El verbo resultante en francés no existe, por lo tanto tenemos otro caso de marcada influencia de la fonética española. El locutor sustituye los olvidos de vocabulario de la lengua materna con construcciones calcadas de la lengua segunda.

JM.-"Tu le vois en première année, tu dis, tu le dissèches".

El término "dissécher" traduce al español "disecar" cubriendo las mismas acepciones en las dos lenguas. El error se ha producido al aplicar la regla de formación de palabras en este caso, prefijo + verbo, a dos términos con similitud fonética, pero con diferente origen etimológico; tanto en español, como en francés "sécher" tiene su origen en el latín "siccare", de "siccus", "seco", mientras que "disséquer" viene del latín "dissecare", "cortar en dos". El locutor se ha quedado con el par "sécher" igual a "secar", de ahí la economía léxica y el olvido del término "disséquer" que cubriría el significado adecuado para lo que quiere explicitar en el ejemplo.

JM.-"Tu vois la vitesse qu'il actue". pág. 561.

El verbo "actuer" cubre parte de la significación del español "actuar", pero en esta secuencia el significado expresado no es correcto, debiendo utilizarse en su lugar "agir". Vemos claramente que se trata de otro ejemplo de economía del campo léxico que cubren dos términos, conservándose en el vocabulario disponible del sujeto hablante aquel término cuya pronunciación fonética se asemeje más al utilizado en la segunda lengua, ignorando las diferentes acepciones de los dos términos de la lengua materna.

*** El nombre.**

- Semantización incompleta.

Ej.: C.-"Mais celui là il faudrait que je trouve la, la paire qui va avec celui là". pág. 507.

La forma correcta sería, más bien, "le pair" con un significado diferente a "la paire", por ejemplo: "la paire de lunettes".

F.-"Je dis j'ai besoin d'aller... telle part". pág. 486.

Se utilizaría, más bien "endroit"; es posible que el locutor haya asimilado el nombre español "parte" ("en cualquier parte") a "part". Sin embargo, este último término nunca hace referencia a un lugar o zona geográfica. De todas formas el español no admitiría la siguiente estructura:

"voy a tal parte", aunque sí "voy a tal sitio".

- Préstamos del español.

Ej.: PI.-"Il avait un porte-équipages... il avait un porte-équipages alors il disait". pág. 484.

"Porte-équipages" en lugar de "porte-bagages", traducción de "porta-equipajes".

FE.-"Tout enfermé... dans un, dans une caisse forte et dans l'eau".
pág.483

"Caisse forte" en lugar de "coffre-fort", traducción de "caja fuerte".



V.-"L'ampliation".

E.-"L'ampliation, parce qu'il y en a beaucoup qui vont vendre l'ampliation". pág. 478.

"Ampliation" en lugar de "amplification", traducción de "ampliación".

FE.-"Ils ont les choses, les rames séparées". pág. 468.

"Rames" en lugar de "branches", traducción de "ramas".

M.-"C'est pas toute rouge, des petits grains". pág. 437.

"Petits grains" en lugar de "petits boutons", traducción de "granitos".

J.-"Le début, c'est le début parce qu'après (il) y a la physique et la quimique et tout ça, c'était, la chimie c'était la même chose". pág. 421.

"Quimique" en lugar de "chimie", traducción de "química".

J.-"Elles m'avaient dit non, non, eh ben, j'avais payé la matricule". pág.420.

"Matricule" en lugar de "inscription", traducción de "matrícula".

J.-"Et près d'Alicante aussi parce que, mira, tous les fins de... tous les week-ends". pág. 420.

"Les fins de..." en lugar de "les week-ends", traducción de "fines de semana". En este caso el locutor se ha corregido antes de acabar el sintagma nominal.

F.-"Au Canada, on est allé en fin de semaine". pág. 486.

Lo mismo que en ejemplo anterior.

E.-"Elle a les factions un peu...". pág. 528.

"Factions" en lugar de "traits", traducción de "facciones".



E.-"Alors moi, il m'a dit que j'ai reçu une carte". pág. 512.

El término "carte" es equívoco, podemos pensar que se trata de una simplificación incorrecta de "carte postale" o bien, de un préstamo del español "carta" en lugar de "lettre".

E.-"Elle a reçu deux ou trois cartes... je vais lui prendre les cartes... elle a reçu des cartes... elle a des cartes de mon neveu". pág. 502.

En este caso ocurre lo mismo que en el ejemplo anterior.

Estos préstamos producen palabras que no son aceptadas en las estructuras francesas o vocablos inexistentes en el francés; se trata en algunos casos de palabras compuestas.

Ejemplos: "porte-équipage"

"caisse-forte"

"fin de semaine"

"ampliation".

Son sobre todo calcos fonéticos. Pero encontramos otros calcos semánticos y fonéticos a la vez cuyo resultado es una palabra francesa con áreas de significación diferentes.

FE.-"Ils ont les choses, les rames séparées". pág. 468.

"Rama" tiene las siguientes acepciones:

- 1.- Cada división o subdivisión del tronco o tallo de una planta.
- 2.- Cada una de las partes en que se subdivide algo, como una ciencia o una actividad. Esta es la acepción utilizada en nuestro ejemplo.



"Rame", en francés, tiene las siguientes acepciones:

- 1.- Rama de un árbol.
- 2.- No existe en francés.
- 3.- Con el significado de "remo". Esta acepción no puede atribuirse al término "rama".
- 4.- Con el significado de "tramo de ferrocarril". Acepción que tampoco es admitida en este caso.

J.-"Elle a les factions un peu". pág. 528.

"Facción" cubre las siguientes acepciones:

- 1.- Cada una de las partes de la cara humana que pueden considerarse por separado. Sinónimo de rasgo, significado utilizado en nuestro ejemplo.
- 2.- Conjunto de gente armada que hace la guerra siguiendo a alguien o que provoca desórdenes, comete violencias o se mantiene en rebeldía.

"Faction", en francés, tiene las siguientes acepciones:

- 1.- Con el significado de "rasgo" no existe en francés.
- 2.- Recubre la misma significación que el término español.

*** El adjetivo.**

- Semantización incompleta.

Ej.: J.-"Pas la même chose, c'était pas la même chose... c'était plus, ici c'est plus difficile et en premier aussi, au début aussi". pág. 422.

Habríamos esperado más bien "et au commencement aussi"; es posible que la estructura español "a lo primero" haya interferido la estructura francesa, puesto que en

este último sistema "premier" es adjetivo numeral, mientras que en la norma española "primero" puede funcionar también como adverbio.

J.-"Les français sont plus... serrés". pág. 416.

En francés "homme serré" significa "hombre poco amante de gastar dinero". Podemos pensar que el locutor ha querido traducir el término español "cerrado" en el sentido de "introvertido", cuya traducción al francés sería "introverti".

- Contaminación de dos estructuras.

Ej.: J.-"C'est d'orchestre... et ils les vendent moins, moins marché". pág.532.

Las expresiones francesas: "moins cher" y "bon marché" se han contaminado recíprocamente, dando lugar a "moins marché".

- Préstamos del español.

Ej.: F.-"Rome c'est précieux, c'est quelque chose que". pág. 488.

El locutor ha utilizado el adjetivo "précieux" para traducir el español "precioso" en lugar de "magnifique", sin embargo ha olvidado que el adjetivo francés no recubre el mismo campo semántico que el español.

J.-"Eh ben, on est des personnes bien éduquées et tout ça". pág. 431.

El adjetivo "éduquées" ha traducido el español "educadas" en lugar de "élevées"; se trata, en efecto, de un empleo correcto pero anticuado que no corresponde al conjunto del vocabulario utilizado por estos locutores. Es un ejemplo claro de calco fonético.



J.-"Les français sont plus... serrés". pág. 416.

En francés "homme serré" significa "hombre poco amante de gastar dinero". Podemos pensar que el locutor ha querido traducir el término español "cerrado" en el sentido de "introvertido", cuya traducción al francés sería "introverti".

- Contaminación de dos estructuras.

Ej.: J.-"C'est d'orchestre... et ils les vendent moins, moins marché". pág.532.

Las expresiones francesas: "moins cher" y "bon marché" se han contaminado recíprocamente, dando lugar a "moins marché".

- Préstamos del español.

Ej.: F.-"Rome c'est précieux, c'est quelque chose que". pág. 488.

El locutor ha utilizado el adjetivo "précieux" para traducir el español "precioso" en lugar de "magnifique", sin embargo ha olvidado que el adjetivo francés no recubre el mismo campo semántico que el español.

J.-"Eh ben, on est des personnes bien éduquées et tout ça". pág. 431.

El adjetivo "éduquées" ha traducido el español "educadas" en lugar de "élevées"; se trata, en efecto, de un empleo correcto pero anticuado que no corresponde al conjunto del vocabulario utilizado por estos locutores. Es un ejemplo claro de calco fonético.

J.-"Elle me l'avait dit la Madre Superiora, elle m'avait dit: c'est préférable envoyer à une académie". pág. 427.

El adjetivo "préférable" traduce el español "preferible" en lugar de "préférable".

La influencia del léxico español obliga al locutor a utilizar adjetivos que no existen en francés (como el término "préférable") o adjetivos que tienen un campo semántico diferente, por ejemplo "précieux" y "éduqués".

"PRECIOSO" "PRÉCIEUX"

- 1.- Valioso igual significado.
- 2.- Muy bonito ... no existe en francés.
- 3.- Gracioso no existe en francés.
- 4.- Ingenioso no existe en francés.
- 5.- No existe en español .. al que se le da un gran valor,preciado.

"EDUCADO" "ÉDUQUÉ"

- 1.- Se aplica a la persona que, en sus modales y comportamiento social, demuestra haber recibido educación.
- 2.- Amable . no existe en francés.
- 3.- Cortés . no existe en francés.
- 4.- Sociable no existe en francés.

En este caso, el calco fonético sólo ha producido la presencia de un participio pasado, funcionando como adjetivo, cuyo empleo es arcaico en francés.

6.5.4.- Análisis estadístico.

Los cuadros adjuntos sintetizan las tablas de contingencia correspondientes a distribuciones bidimensionales (X, Y) de tamaño $N = 42$, siendo el carácter cualitativo X, en todas las distribuciones, la gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, y el carácter cualitativo Y representa en unas distribuciones, los actos de habla y en otras, las realizaciones particulares de dichos actos.

ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
PREPOSICIONES	49.98	50.02
ADVERBIOS Y LOCUCIONES ADVERBIALES	42.84	57.16
SIGNIFICADOS DE LAS PARTES DEL DISCURSO	45.22	54.78

ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES		VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %	
PREPO- SICIONES	FENOMENOS DE REMANENCIA	TRANSPOSICIÓN POR IDENTIFICACIÓN	19.04	80.96
		TRANSPOSICIÓN POR EQUIVALENCIA	11.90	88.10
	FENÓMENOS DE REESTRUCTURACIÓN		30.94	69.06
	NO EMPLEO		9.52	90.48
	EMPLEO ABUSIVO		9.52	90.48
	ADVERBIO EN LUGAR DE PREPOSICIÓN		4.76	95.24
	PREPOSICIÓN MAL ELEGIDA EN LAS DOS LENGUAS		2.38	97.62

ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES		VERNACULO %	ESTANDAR %	
	FENÓMENO DE REMANENCIA	TRANSPOSICIÓN POR IDENTIFICACIÓN	9.52	90.48
		TRANSPOSICIÓN POR EQUIVALENCIA	9.52	90.48
		FENÓMENO DE REESTRUCTURACIÓN	2.38	97.62
SIGNIFICADO DE LAS PARTES DEL DISCURSO	EL VERBO	SEMANTIZACIÓN INCOMPLETA	2.38	97.62
		CALCO DE ESTRUCTURAS	28.56	71.44
		INTERFERENCIA DE DOS ESTRUCTURAS	4.76	95.24
		PRÉSTAMOS DEL ESPAÑOL	7.14	92.86
	EL NOMBRE	SEMANTIZACIÓN INCOMPLETA	4.76	95.24
		PRÉSTAMOS DEL ESPAÑOL	19.04	80.96
	EL ADJETIVO	SEMANTIZACIÓN INCOMPLETA	2.38	97.62
		CONTAMINACIÓN DE DOS ESTRUCTURAS	2.38	97.62
		PRÉSTAMOS DEL ESPAÑOL	4.76	95.24



6.- TRASFERENCIAS LÉXICAS: PRÉSTAMOS Y CAMBIOS DE CÓDIGOS.

No debemos olvidar que el vocabulario español que se ha introducido en el registro oral francés es un fenómeno que se había producido con anterioridad de en Africa del norte. Pero las circunstancias de estos préstamos son diferentes, ya que debemos separar:

- Los préstamos integrados debidos a un olvido de la palabra francesa, y
- los cambios de código cuya intención es obtener énfasis, una exclamación o cierto grado de afectividad.

6.6.1.- Adquisiciones debidas a un olvido.

En este primer grupo podemos separar toda una terminología española reservada a los estudios en general y a la medicina en particular. Pero, en este caso, ¿ el locutor había olvidado realmente el término francés ?. El hecho de haber realizado sus estudios en español, obliga, posiblemente, al locutor a enumerar en esta lengua toda la terminología específica: "fisiología", "terapéutica física", "otorrinolaringología", "chirurgie de cuarto"; sino ¿cómo traducir "optativas", "comunes" para una persona que ha conocido estas palabras a través de la lengua española?

Por el contrario existe todo un vocabulario utilizado en español debido seguramente al olvido de algunos sustantivos franceses, por ejemplo: "bolera, mascarillas, traspaso, préstamo, pedidos, gestoría, être al retiro, magos, brujos, curanderos, azulejos, peones, montacargas, ligar, ligue.

- Ej.-: M.-"Gambas, maintenant je sais plus le dire en français". pág. 495.
M.-"Pour me sortir d'apuros". pág. 441.

En este caso, el español era necesario, puesto que el locutor utiliza un lenguaje familiar. Es difícil definir las causas de este empleo; obedece, posiblemente, al hecho de que el locutor haya olvidado o desconozca el equivalente de "apuro", "lío" o "follón".

PI.-"Simplement pour tout le lío qu'il a fait". pág. 484.

PI.-"Faut qu'elle te paye une cuillère, tant de lío". pág. 483.

C.-"Eh, mira moi, un corral, tu sais ce que c'est un corral?. pág. 508.

PI.-"Il a fait un follón, purée". pág. 484.

6.6.2.- Préstamos marcando énfasis, exclamación o afectividad.

Ej.: C.-"Il allait chanter, alors, euh, s'il allait à, en Allemagne, à Venise, en Italie... cualquier sitio". pág. 500.

P.-"Ça c'est una bova". pág. 471.

C.-"J'ai trois valises, trois valises, des souliers, un sac et chismes, mira". pág. 526.

C.-"Et après ils sont partis tous, à, carregats avec, en el, avec toutes les valises". pág. 515.

J.-"Lui il se charge de la comptabilité, de faire les pedidos, tout, tout, tout, elle cobrar, mira ahí... al bolsillo". pág. 530.

En este último ejemplo, la afectividad viene determinada, además, por el gesto de la mano hecho por el locutor antes de acabar la frase.



6.6.3.- Exclamaciones e interjecciones.

Tenemos aquí una serie de exclamaciones o de frases exclamativas expresando la sorpresa, la admiración o la cólera, frases de aliento, que aparecen ya en el francés de Africa del Norte. Algunas veces se trata de palabras sin ninguna función morfosintáctica, ni semántica. Un caso típico es la utilización, ya en Argelia, del "qué" igual a "quoi" para retomar las palabras de alguien o de uno mismo.

Ej.: E.-"Alors toi, tu lui expliques, non?"

C.-"Qué, moi!... A tous les deux". pág. 524.

V.-"Tu le rends pas?"

J.-"Qué, qué, qu'est-ce que tu rends". pág. 531.

J.-"Il a réussi, allez, qué bien!". pág. 442.

Se emplea también, con bastante frecuencia:

- "Mira" (30 veces).

- "Pues mira" (2 veces).

- "Pues" (9 veces).

- "Ya está" (6 veces), sin embargo estas expresiones ya eran conocidas en Argelia.

MJ.-"Parce qu'elle a été en Allemagne et tout".

C.-"Eh, mira, nyas!". pág. 500.

C.-"Pues mira, la famille, elle s'allonge". pág. 512.

J.-"Mira, je l'ai même pas vu". pág. 474.

C.-"Tu sais, ça c'est la maison du miracle... et mira, il est venu".
pág.514.

J.-"Oui, c'est grand...mira, je vais te dire comment c'es grand".pág.538.

J.-"Mira, il faut connaître le monde". pág. 486.

C.-"On l'aurait pas abîmé, du moment qu'il était cassé, pues". pág. 525.

V.-"Eh, pues, tu as pas fait un stage à Alcoy, toi?". pág. 467.

C.-"Y si no pues, elle les donnera ailleurs". pág. 504.

J.-"Il fait comptabilité, pedidos, factures, les paiements, elle signe quand il faut qu'elle signe et puis, ya está". pág. 531.

J.-"Elle est secrétaire, mira, a chavo il y en a des secrétaires, tu sais taper un peu à la machine, ya está, secrétaire". pág. 536.

C.-"Je sais pas moi, mira, moi j'ai pas vu, chica, ya está". pág. 514.

Tenemos, a continuación, exclamaciones o refuerzos de la afectividad tales como:

- **CLARO (6 veces).**
- **A CHAVO (2 veces).**
- **BUENO (5 veces).**
- **ALTO (2 veces).**
- **HALA (3 veces).**
- **QUE VA (3 veces).**

JA.-"Qu'elle les a trouvés changés, claro ça fait plus d'un an, le tout petit, pues, elle l'a vu bébé". pág. 484.

J.-"X millions pop, pop, pop, des fortunes.

V.-"claro, claro, eh oui". pág. 538.

J.-"Attention c'est grand ça hein! Parce que tu commences à tomber les murs euh, et a chavo la salle que ça te fait". pág. 537.

C.-"Il va falloir qu'on voie parce que quand même euh, c'était trop bueno heureusement parce que". pág. 499.

P.-"C'est que comme je comme, bueno j'ai déjà commencé". pág. 564.

V.-"Oh tu sais il faut pas, faut pas".

J.-"Eh alto hein! Faut pas?". pág. 531.

F.-"Il me dit il fait froid, hala!.. et après je vais". pág. 488.

PI.-"Tu sors du travail, hala! et elle te sert à manger". pág. 471.

F.-"On a même pas, qué va, même pas pris un quart du camion".
pág.548.

A continuación tenemos toda una serie de sintagmas exclamativos en español o valenciano; algunas veces el locutor comienza su frase en francés y la termina en español o viceversa, creemos que tiene bastante que ver con el cambio de código.

C.-"Celui-là, je me suis trompée, ou este o l'atre, no m'en recorde".
pág. 507.

C.-"J'ai dit, euh, antes que s'en vatja, vaig a compamene". pág. 502.

PI.-"Il était, estava tot asustat". pág. 482.

JA.-"Yo que sé, (il) y a tellement de choses drôles". pág. 480.

JM.-"Si, si ils font réussir trop facilement non, ça a pas de, euh, no té gràcia, la cosa". pág. 563.

E.-"Fíjate, comme on se ressemble". pág. 528.

J.-"Tu sais combien? Dignes". pág. 538.

V.-"Tu les revends, peut-être, dans deux ou trois ans".

J.-"Non, de eso nada, non parce qu'ils passent...". pág. 532.

V.-"Ah! tu les rends pas, les disques que tu vends pas?".

J.-"No señor, mira, qu'est-ce que tu crois? ". pág. 531.

J.-"Escolta això ja... et ça c'est à part, hein". pág. 533.

Considerar desde el principio que se trata de un olvido del sistema francés nos parece precipitar demasiado el análisis para llegar a una conclusión más o menos cómoda. Lo que nos parece más evidente es el hecho de que el locutor bilingüe realiza más fácilmente su expresividad en español que en francés; no hay que olvidar que en Africa del Norte se utilizaban ya varias expresiones españolas cuyas cifras han

aumentado por el contacto más directo con esta lengua. El grupo de los "pieds-noirs", aislado lingüísticamente puede enriquecer su lenguaje únicamente gracias al español, único sistema que le afecta de cerca, juntamente con el valenciano.

Por otro lado, tenemos las partículas españolas (adverbios, conjunciones, etc.) que aparecen en el discurso. Son casos poco numerosos donde es difícil explicar su presencia, salvo los ejemplos siguientes donde apreciamos claramente el papel de la emotividad, el locutor habla de algo que le afecta directamente y automáticamente el español aparece puesto que el pensamiento del sujeto se desarrolla en esta lengua y éste olvida corregirse, traducir sus frases. Otra razón patente es el cambio de código que se da cuando uno vive en una situación de bilingüismo.

Ej.: M.-"Mon frère... il est dans un petit village à... à, un petit village totalement communiste, il a souffert mucho, il a souffert beaucoup".
pág. 492-493.

M.-"Ils avaient l'ordre de ne plus acheter chez nous, vous voyez... et le village, il était casi le, le 90%... évacué".
pág. 491-492.

En otros casos apreciamos muy bien como el locutor construye más fácilmente su frase en español que en francés y empieza a enunciarlas en esta lengua para corregirse rápidamente.

J.-"Si, moi j'aime bien ad... à part ça".
pág. 416.
"ad..." es igual a "además".

J.-"Oh ici!... C'est mort et ad... après ça".
pág. 418.
"ad..." es igual a "además".

J.-"Si, plus semblable et ad... et".
pág. 416.
"ad..." es igual a "además".

J.-"Maternelle, eh ben, ils les prennent pas parce que (il) y en a beaucoup et ils me la prennent pas... así je l'envoierai". pág. 423.

Cabe señalar que esta utilización de partículas españolas se presenta únicamente en dos locutores cuyos cónyuges son españoles y, por lo tanto, practican muy poco el francés. No es un empleo que podamos considerar como una característica generalizada debida al contacto entre las dos lenguas.

Hemos visto como el francés de Africa del Norte ha sufrido influencias de otras lenguas colonizadoras. Los extranjeros llegados a Argelia, conscientemente o no, no aceptan fácilmente la lengua del país; poseedores ya de un medio y una manera de expresar sus pensamientos, les es difícil adquirir ciertas expresiones, ciertas construcciones donde la coherencia entre la forma y el valor no es evidente. Por lo tanto, han vuelto a examinar la lengua, han reflexionado sobre los empleos de las diferentes formas ya que necesitaban entender y hacerse entender. Algunos giros les han parecido lógicos, fáciles de asimilar, sobre todo si correspondían a los de la lengua materna. Otros les han desconcertado, así ocurrió con las construcciones ilógicas de la lengua francesa, heredadas del latín, que los no-franceses eliminaron de su competencia comunicativa. Abandonaron, por ejemplo, el uso del imperfecto de indicativo tras la partícula "si":

"Si elle levait les yeux, elle dirait".

En su lugar encontramos la forma en "-rais", como en el nivel de lengua muy popular de la metrópoli:

"Si elle lèverait les yeux, elle dirait".

Para los hablantes sin una consciencia lingüística francesa, la hipótesis relativa al presente pero irreal exige un tiempo diferente al imperfecto de indicativo, tiempo del pasado.

Al lado de esta selección, nuevas confusiones se han producido, confusiones acústicas, falsas interpretaciones. Por ejemplo, la aglutinación de "que + il" que, en un principio, no fue más que un simple hecho de pronunciación pero después, el conjuntivo sujeto (conjuntivo + pronombre sujeto de 3ª persona) invariable "qui", se introdujo en la performance de los neo-franceses:

"Elle qu'est-ce qui connaissait".

Cerca de 600 palabras, expresiones, giros traídos por los inmigrantes europeos o tomados de la lengua indígena (el árabe), se han introducido en el francés dialectal de Argelia. Este dialecto posee ciertas innovaciones, ciertos desarrollos sintácticos. Parte de estos giros constituyen un argot que el sujeto utiliza para ser entendido únicamente por su grupo social, local, etc. Pero muchos otros giros, sintácticos sobre todo, son considerados como pertenecientes al francés hablado regularmente.

El francés dialectal, enriquecido por las aportaciones de otras lenguas europeas y por las innovaciones de los inmigrantes, ha recibido una influencia posterior. Si el sustrato español era considerable, lo será mucho más entre estos "pieds-noirs" establecidos en Alicante tras la Independencia de Argelia.

La lengua es un instrumento social, como ya hemos indicado y afirmado varias veces, heredado de las generaciones anteriores y modificado por las generaciones actuales y futuras. Cuando una lengua es conservada en un medio extranjero por un grupo minoritario de bilingües, los cambios son numerosos y rápidos, sobre todo si pensamos que la norma no es mantenida por los metropolitanos y la escuela. Las interferencias con el español van a aumentar pues, en detrimento de los otros sustratos lingüísticos (italiano, Maltés, árabe, etc.).

Hemos intentado separar y comentar las interferencias debidas al contacto reciente con el español de Alicante y los rasgos pertenecientes al francés popular o al francés de Africa del norte.

Dejando de lado los casos dudosos donde la clasificación en uno de los dos grupos era difícil, hemos encontrado 202 casos de contaminación con el español frente a 58 casos donde las características de base pertenecían a este francés popular dialectal.

Hemos visto como el vocabulario ha recibido el mayor número de cambios, así como el sistema preposicional; éste último por una razón muy evidente, en francés como en español, el empleo de las preposiciones no está estructurado en un sistema. Las categorías esenciales cambian por el sincretismo y la polivalencia de las marcas; una misma preposición expresa varios valores diferentes, el mismo valor es representado por signos diferentes, o bien un mismo valor puede ser expresado por varias preposiciones. Entre dos sistemas lingüísticos en contacto, está claro que las interferencias y las contaminaciones serán más evidentes y directas en los dominios donde el dinamismo semántico no ha precisado los límites de las categorías esenciales.

Los calcos sintácticos y semánticos del español serán utilizados como soluciones para suplir los lapsus del sistema:

"Je vais de visite".

"Ce qui passe".

En otros casos, es difícil precisar si el locutor, siguiendo un fenómeno de hipercorrección, utiliza dos niveles de lengua o si ha calcado estructuras españolas:

M.-"On a été correct envers eux, on a toujours payé la, la, la, loi qui...
et quand on est parti".

J.-"... et ils parlent très bien... à l'aide des professeurs, tu vois...".

Si embargo, algunas veces, es evidente que el empleo de un morfema perteneciente a un nivel de lengua culto obedece, más bien, a un calco del español.

J.-"Après ça... tu vois à 8 kms... et c'est 4 fois... durant la journée".

J.-"En été, en été c'est agréable parce que le climat mais, durant seulement le mois d'Août hein".

Como hemos dicho anteriormente, este fenómeno sólo aparece en la conversación de dos locutores casados con españoles y que utilizan con mayor frecuencia la segunda lengua. Todo esto nos inclina a pensar que se trata del resultado de un calco, lo que hace aparecer dos niveles de lengua en sus discursos.

La simplificación del sistema y la generalización es una tendencia del francés popular. El locutor bilingüe sigue el mismo ejemplo, para suprimir las dificultades y las irregularidades, va a construir falsas analogías estructurando personalmente su sistema lingüístico:

"Qu'elle save lire".

"Je l'envoierai".

"Ils t'envoyent".

"Que je voye".

Otro problema importante es la presencia de términos españoles en la conversación. Hemos visto rápidamente que la mayoría de estos préstamos pertenecían al dominio del énfasis, de la exclamación, etc. En el nivel emotivo, el sujeto se ve inclinado a utilizar el español; sería interesante analizar a qué se debe este fenómeno; quizá a causa de un empobrecimiento de las posibilidades disponibles en la competencia de la lengua materna del sujeto bilingüe, un empobrecimiento debido al aislamiento con relación a la competencia y a la performance francesas actuales, lo que hace difícil el conocimiento de las nuevas creaciones de los locutores de la metrópoli.

6.6.4.- Análisis estadístico.

Los cuadros adjuntos sintetizan las tablas de contingencia correspondientes a distribuciones bidimensionales (X, Y) de tamaño $N = 42$, siendo el carácter cualitativo

X, en todas las distribuciones, la gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, y el carácter cualitativo Y representa en unas distribuciones, los actos de habla y en otras, las realizaciones particulares de dichos actos.

TRASFERENCIAS LÉXICAS	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
ADQUISICIONES DEBIDAS A UN OLVIDO	9.52	90.48
PRÉSTAMOS MARCANDO ÉNFASIS, EXCLAMACIÓN O AFECTIVIDAD	7.14	92.86
EXCLAMACIONES, INTERJECCIONES	35.7	64.3

6.7.- TABLAS ESTADÍSTICAS GENERALES.

Una vez tomados los datos fueron ordenados y resumidos, al objeto de condensar la información obtenida, en tablas estadísticas y éstas, a su vez, fueron sintetizadas en los cuadros adjuntos.

Para la toma de datos se definió la población: "pieds-noirs" residentes en la ciudad de Alicante. De ella se tomó una muestra de tamaño, $N = 41$. Si bien creemos que a la hora de elegir la muestra hemos tenido en cuenta que ésta no viniera sesgada por el lugar de residencia de los individuos, la edad, el círculo social, la profesión y tantas otras características personales en la elección de su tamaño no se utilizó un método riguroso.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	VERNÁCULO %	ESTÁNDAR %
EL ARTÍCULO	26.18	73.82
LOS PRONOMBRES	28.56	71.44
MORFOLOGÍA VERBAL	21.42	78.58
ESTRUCTURA GRAMATICAL	57.12	42.88
ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES	57.12	42.88
TRASFERENCIAS LÉXICAS	44.46	59.54



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	SEXO	EDAD				ESTUDIOS		
	HOMBRE	35-45	45-55	55-65	65-75	P	S	U
ARTÍCULO	3	0	0	1	2	3	0	0
PRONOMBRES	6	2	0	2	2	4	0	2
MORFOLOGÍA VERBAL	5	1	0	2	2	4	0	1
ESTRUCTURA GRAMATICAL	8	4	0	3	1	4	0	4
ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES	13	4	0	7	2	9	0	4
TRANSFERENCIA LEXICA	8	3	0	3	2	5	0	3
TOTAL %	46.49	50	0	48.65	50	48.33	0	93.33



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	SEXO	EDAD				ESTUDIOS		
	MUJER	35-45	45-55	55-65	65-75	P	S	U
ARTÍCULO	9	2	1	3	3	6	3	0
PRONOMBRES	5	1	1	2	1	4	1	0
MORFOLOGÍA VERBAL	4	0	1	2	1	4	0	0
ESTRUCTURA GRAMATICAL	13	5	0	6	2	6	6	1
ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES	10	3	1	4	2	6	4	0
TRANSFERENCIA LÉXICA	8	3	1	2	2	5	3	0
TOTAL %	53.41	50	100	51.35	50	51.67	100	6.67



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CONCLUSIONES.



7.- CONCLUSIONES.

A lo largo de esta investigación resultará obvio que mi deuda más profunda la tengo contraída con los muchos "pieds-noirs" que me invitaron a sus casas y han compartido largas horas conmigo, dejando otros asuntos y convirtiendo su experiencia en lenguaje en mi provecho. Tan sólo una parte de lo que he aprendido de ellos podrá encontrarse aquí, aunque espero que nos demos cuenta que no hay mayor goce que el de tratar con hombres y mujeres en cualquier lugar y compartir su conocimiento y experiencia con ellos tal y como reaparece en su lenguaje. El lingüista que penetra en este mundo no puede sino concluir que el hombre es el verdadero heredero de la estructura increíblemente compleja de la que en parte aquí hemos intentado analizar y comprender.

Las conclusiones intentaremos describirlas y centrarlas en sus propias vertientes, ya que, el fin último de nuestra investigación ha sido la reflexión sobre unos problemas y entresacar algunas ideas que puedan servir, si sirven en algún caso, para entender y transformar nuestro contexto social.

Como bien dijo la antropóloga Mary Douglas de la antropología, la sociolingüística en voz activa ha de contar con las razones del propio individuo y del grupo, y ha de contemplar las acciones como parte de un proceso. La construcción del significado no puede reducirse a la descripción de un contexto más o menos distante en donde las situaciones no puedan ser comparadas con las nuestras. Son parte del análisis.

Hay lingüistas que opinan que este planteamiento podría no ser científico porque una parte de la ciencia moderna excluye, creemos voluntariamente, las razones subjetivas. La Historia demuestra que no siempre se han dejado de lado las razones subjetivas y que la misma idea que tenemos de la ciencia es una producción social.

Creemos haber intentado combinar, o por lo menos ha sido nuestra intención, el análisis y la descripción con incursiones en la historia, aspectos estos no muy habituales en trabajos de sociolingüística, ya que consideramos que el hombre para subsistir necesita cubrir sus necesidades vitales, realizar regulaciones adaptativas que le permitan ajustarse a las características de su medio de existencia. El medio de existencia es un medio físico-bio-químico al que se ha superpuesto un medio social que ha sido generado por el propio fenómeno socio-humano, ha evolucionado con él y en el que la evolución de cada hombre sólo es factible por la existencia de otros hombres, por las relaciones que se crean dentro de la comunidad humana.

Como punto de partida consideramos que ha sido la fragmentación política, y en este caso la pérdida del colonialismo francés, el primer indicio de esta situación, y después un fuerte condicionante de su fragmentación cultural y, sin lugar a dudas, lingüística.

Respecto al bilingüismo, problema clave en esta investigación, podemos decir que como fenómeno psicosocial está asociado a un conjunto de dimensiones lingüísticas y no lingüísticas con las que no mantiene una relación constante de una a otra situación, debido a la variabilidad inherente a esas dimensiones. Esto hace que las situaciones bilingües sean relativamente únicas, lo que constituye un inconveniente para la generalización de ciertas conclusiones.

Nuestra hipótesis puede hablar de "sustitución" lingüística y cultural, como la pérdida de ámbitos de uso reducido sólo a familia, amigos, vecinos, y de "desplazamiento" como referencia al proceso; sin embargo hemos podido comprobar:

- 1.- Situaciones de máxima intensidad bilingüe.
- 2.- Situaciones en las que la lengua se asocia a determinadas realidades.
- 3.- Situaciones en las que ambos grupos usan indistintamente ambas lenguas.

motivadas por el hecho de que los "pieds-noirs" utilizan los dos sociolectos, alternándolos según la realidad vivida. Ya que hemos comprobado, que la sustitución lingüística, tiene por efecto, donde se produce, que la población que ha adoptado así una lengua extranjera sea bilingüe durante un tiempo más o menos largo. Entonces el vernáculo tiende a degradarse, y el estándar (español), que es el medio general de comunicación, tiende a convertirse en universal a partir del momento en que los jóvenes no aprenden más que la nueva lengua, la materna desaparece. La propia dinámica lingüística ha sido uno de los motivos que nos han llevado a describir algunos de los principales fenómenos gramaticales con que se enfrentan al adquirir, casi como lengua universal, otra lengua no materna, en este caso concreto, el español, e incluso, en algunos sujetos, el valenciano, utilizando para ello su lengua materna, el francés. Ante esto, hemos podido constatar como, a pesar de los compromisos gramaticales, estos grupos de extranjeros acaban perteneciendo a una comunidad idiomática diferente, con la consiguiente reorganización socio-cultural que eso comporta.

La sustitución lingüística de un grupo o comunidad de habla queda completamente disimulado, en alguno de ellos, por el uso habitual de otra lengua, en la medida que necesariamente ha de existir una sola, sin embargo, sustituyendo un idioma o aprendiendo otro es orientar de nuevo las relaciones, es todo el entramado de la comunicación lo que está en juego. En vez de pensar que la sustitución deja las cosas igual, pero en otro idioma, tendríamos que comenzar a pensar en la gran cantidad de cambios sociales y culturales que suelen ir asociados a ésta.

Este parece ser el proceso de cualquier desplazamiento de lengua; sin embargo, tratándose de una sociedad que se quiere mantener bilingüe, el proceso será diferente, ya que no será un desplazamiento sino la conservación de la primera lengua y la adquisición de otra nueva.

Sin embargo, creemos que las situaciones de conflicto lingüístico se producen con especial intensidad en el caso de los individuos de una segunda generación de inmigrantes instalados como minoría en un Estado con predominio de otro grupo étnico.

Algunos autores han analizado los aspectos más relevantes del conflicto intergeneracional entre los inmigrantes turcos, señalando como fuente de conflicto la contraposición de los grupos de referencia de los padres y de los hijos: para los primeros, el modelo ideal de sociedad es el que se les ha inculcado en su país de origen, basado en valores tradicionalmente aceptados; para los otros, en cambio, el modelo de conducta lo constituye el de la sociedad alemana occidental, en que las relaciones familiares se establecen de acuerdo con valores y normas diferentes. Este conflicto, igual que pasa en nuestra investigación, se acentúa con la utilización casi exclusiva de la lengua de prestigio, el alemán, o español en nuestro caso, en detrimento de la propia lengua étnica, el francés.

Es preciso hablar aquí del "conflicto" evidente que nace cuando se da el caso contradictorio de aceptar una segunda lengua pero no las situaciones sociales que la condicionan; dicho de otra forma, cuando la adopción de un determinado idioma obedece a un conjunto de presiones económicas, sociales o culturales bajo las que los individuos o grupos pueden sentirse a disgusto.

Aunque una gran mayoría de la población estudiada puede entender y hablar los dos idiomas, creemos que se da una especialización de uno u otro según los individuos y según la función social.

Esta especialización de funciones y discriminación de hablantes configura una jerarquización de lenguas que se traduce, a nivel sociolingüístico, en un bilingüismo de desplazamiento o residual según la caracterización de Haugen.

Hemos podido comprobar que los más jóvenes, en algunos casos, han sentido frustraciones en su enseñanza, ya que en la escuela se ha excluido su lengua materna, frustraciones iniciales que pueden quizá también explicar muchas agresiones posteriores contra la propia lengua, llegando a una especie de biculturalismo sustractivo, caracterizado por presiones sociales obligatorias para acabar con un aspecto de la doble identidad.

El aprendizaje de una segunda lengua se enfrenta a menudo con resistencias internas o desata conflictos personales (sobre todo, entre hijos y padres) que no sólo pueden conducir a dificultades en el dominio lingüístico, sino también a inseguridades en cuestiones de autodefinición.

Algunos autores entienden que el idioma se convierte en un índice convencional de jerarquía. Frente a esta opinión y a la anterior, la comunidad de habla de los "pieds-noirs", en general, tienen muy claro que su nivel de integración, en todos los sentidos, social, laboral, personal, vendrá dado por el mejor y más completo conocimiento de la lengua, considerada como prestigiosa por la sociedad en la que viven. Los padres, teniendo muy en cuenta su experiencia personal, han favorecido, o así lo creyeron en su momento, respecto a sus hijos, enviándolos, en algunos casos sin ningún conocimiento de la lengua española, a centros públicos españoles, importándoles muchísimo las futuras perspectivas del nuevo grupo social, ya que serían las que marcaran su posición relativa en la comunidad.

Desde una perspectiva psicolingüística podríamos añadir que el aprendizaje lingüístico se compone de un recorrido primario (A) que avanza desde el uso a la motivación y un recorrido secundario (B) que avanza desde la motivación, necesidad, interés... al uso. Cada recorrido representa un aprendizaje lingüístico incompleto: natural, en el primer caso; cultural, en el segundo.

Un hablante alcanza un desarrollo lingüístico completo en un idioma dado cuando desde el uso espontáneo inicial, consecuencia de su aprendizaje natural, ha llegado a expresar y canalizar en él usos culturales elaborados desarrollados a partir de una conciencia lingüística.

Desde la perspectiva sociocultural hemos visto que la cultura nación o nacionalidad es una comunidad de cultura, una comunidad integrada por valores comunes, instituciones, tradiciones y costumbres, y usualmente por un idioma común o un sistema común de comunicación. Una nacionalidad es una comunidad histórica

formada en los primeros tiempos de un proceso de fusión de grupos o tribus diferentes. A diferencia del estado, que es una asociación coercitiva y obligatoria, la nacionalidad o el grupo étnico no tiene autoridad central, ni es, necesariamente, una unidad territorial. Sin embargo es una comunidad psicológica, una comunidad de valores y sentimientos que manifiesta una (gran) capacidad de responder espontáneamente a un estímulo exterior y cuya solidaridad de grupo se refuerza y se mantiene viva por tradiciones y costumbres comunes.

También alcanza un desarrollo lingüístico completo cuando habiendo comenzado a aprender el idioma en la adolescencia o edad adulta a partir de una motivación cultural que genera un estudio del idioma, llega a una valoración intrínseca de la lengua aprendida que se desarrolla como consecuencia de su utilización correcta y efectiva en espacios interiores de uso lingüístico. Al primer tipo se le denomina nativo culto o culturizado, al segundo adulto nativizado. El conjunto de hablantes plenos está formado por la suma de sus nativos cultos y de los adultos nativizados. Los hablantes plenos constituyen el espacio simbólico de la lengua.

Hemos de constatar que la condición de hablante pleno se materializa en la capacidad de tener una percepción cultural o reflexiva de la misma lengua. Por eso podríamos decir que:

- 1.- Cuando se aprende una lengua desde el aprendizaje secundario sólo se llega a la percepción intrínseca (y con ella al automatismo lingüístico) sobre la base de un incremento de su uso efectivo. Este incremento producirá una interiorización de la lengua que, a partir de un punto, debe permitir que a través de ella fluya espontáneamente el pensamiento.
- 2.- Cuando se aprende una lengua desde el aprendizaje natural sólo se llega a la percepción extrínseca (o cultural) cuando se produce un incremento de la motivación, de modo que ésta no consista

solamente en una motivación espontánea, sino en una conciencia lingüística suficientemente intensa, consecuencia de asignar al propio idioma un valor cultural específico que justifica el trabajo ulterior de adiestramiento y desarrollo lingüístico en él.

- 3.- Como la percepción ocupa el compartimento central dentro del circuito, para mantener una percepción completa de un idioma sin que se produzca un receso, ora en el automatismo lingüístico, ora en la intelección racional, la percepción debe estar sostenida simultáneamente por un uso lingüístico completo y una conciencia lingüística intensa y estable.

El término circuito de aprendizaje se corresponde con el circuito de inclusión/exclusión, es decir, que el aprendizaje natural de la lengua alcanza su desarrollo completo cuando se convierte en un circuito IN/EX, ya que para un nativo madurar lingüísticamente es el proceso de exteriorizarse (y con ello singularizarse) a través de su idioma intrínseco.

Por otra parte, el aprendizaje secundario del idioma alcanza su desarrollo completo cuando se convierte en un circuito EX/IN, ya que el no nativo madura lingüísticamente en la lengua aprendida secundariamente cuando interioriza (incorpora a su sí) la lengua extrínseca, alcanzando con ello una nueva identidad social.

Creemos que la "pérdida" de una lengua va pareja con el aprendizaje de otra, si en el ambiente no existe nada que pueda reforzar su lengua materna. En nuestra opinión, la situación lingüística más equilibrada es aquella que concede a cada lengua ámbitos completos y homogéneos de uso. Pero reservando un espacio de motivación, percepción y uso para la lengua de los otros (las otras lenguas): primero, por el valor funcional de lengua de relación al desplazarse fuera de los límites de la propia comunidad idiomática, pero también por el valor formativo que el aprendizaje de otras lenguas tiene para acercarse al entendimiento de la naturaleza del *Lenguaje Humano* y

a la aceptación, como patrimonio común humano, de las particularidades de los pueblos.

Lo que ocurre es que, para garantizar el equilibrio global, esta distribución de los espacios de uso lingüístico habría de ser simultánea y correlativa en cada una de las diferentes naciones idiomáticas. De lo contrario el relativismo lingüístico de los unos puede verse seriamente descompensado frente al dogmatismo e imperialismo lingüístico de los otros. Basta decir que el auto-odio y la automagnificación lingüísticas son variantes extremas de una misma actitud esquizoide que asimila lo particular a lo general. En un caso, por conceder al legado lingüístico ajeno más valor que al propio. En el otro, por no conceder valor alguno a otro legado que no sea el propio. En ambos, por olvidar aquello que supo aprender Machado: que por mucho que valga un hombre nunca tendrá valor más alto que el valor de ser hombre. Cualquier hombre, hablante de una lengua cualquiera.

En cuanto a los emigrantes más jóvenes creemos que se podría hacer la siguiente enumeración:

- 1.- Los que rechazan el grupo de origen y aceptan el otro. Sin embargo, en estas situaciones de aculturación o de asimilación, la pertenencia real a un determinado grupo puede verse relegada por la pretensión formulada por sus miembros de formar parte del grupo étnico de referencia constituido por los autóctonos. Esto no ha sucedido, normalmente, en nuestra sociedad, con lo que no hemos podido comprobar el sentimiento de "auto-odio" que se manifiesta de forma especial en situaciones de contactos interlingüísticos en que los hablantes de la lengua de menor prestigio se sienten impelidos al cambio lingüístico en favor de la lengua de mayor prestigio, y en la medida en que no lo consiguen plenamente expresan su sentimiento de frustración mediante actitudes de inseguridad y de rechazo con respecto a su propia lengua .

- 2.- Los que se recluyen en el grupo de origen, dando lugar a una lealtad lingüística. Personalmente, no he conocido a ninguno.
- 3.- Los que se mantienen en una ambigüedad, según las ocasiones. Son, los que tienen claro, que el prestigio social de una lengua viene conferido por su utilidad para el ascenso social, de ahí, según les sirva mejor a sus intereses, se plantean la sustitución de la lengua de menor prestigio, en el sentido de la movilidad social que confiere, por la lengua de mayor prestigio, que coincide con la variedad lingüística hablada por los miembros del grupo que detenta mayor grado de posición social.
- 4.- Los que tienen un rechazo individual, rebelde y buscan el conflicto. Son los que tienen una carrera universitaria, dándonos la impresión que tienen una doble identidad etnolingüística. Aparentemente son los menos, sin embargo, creemos que el máximo de exposición social a la otra lengua, el mínimo de equilibrio personal consigo mismo. Y, correlativamente, que al máximo de equilibrio personal consigo mismo, el mínimo de exposición indiscriminada al bilingüismo social.
- 5.- Los que estando, según ellos, plenamente integrados, en el sentido laboral y social, se consideran españoles, viven, hablan, y me atrevería a decir que, piensan, como tales.

Hemos de dejar claro, sin embargo, que, los contactos interétnicos e interlingüísticos presuponen la interacción comunicativa entre individuos pertenecientes a grupos diversos. Para que esta integración sea plenamente satisfactoria para la mayoría de los participantes en ella, debe existir por parte de cada uno de ellos una disposición específica para el contacto; es decir, unos intereses y unas expectativas de un hipotético beneficio del intercambio realizado con los menores costos posibles. Se

trata de lo que en psicología social se denomina teoría del intercambio social: esta teoría sostiene que antes de la acción un individuo sopesa las posibles recompensas y costes, de forma que por regla general se decide a actuar siempre que exista un amplio margen de beneficios como resultado de la interacción.

En el caso de la interacción étnica, la posibilidad de aceptar el contacto depende fundamentalmente de la propia valoración de los individuos afectados acerca de las recompensas, beneficios y costes de la interacción; es lo que Giles y sus colaboradores denominan "acomodación interpersonal del habla"; si existe suficiente motivación para el contacto, se produce la "convergencia comunicativa"; por el contrario, si esta motivación no se da, se produce la "divergencia".

La convergencia comunicativa presupone, como acabamos de afirmar, una teoría del intercambio social. Desde esta perspectiva, lo normal sería esperar que la convergencia se produzca sólo cuando comporta más recompensas que costes. En la interacción étnica, los beneficios de la acomodación al habla del otro grupo incluirían la aceptación por parte de interlocutores de éste, mientras que los costes potenciales incluirían un esfuerzo lingüístico suplementario, el peligro de pérdida de la identidad étnica y el posible rechazo de los otros miembros del mismo grupo de pertenencia. En el campo de estudio de las actitudes sociolingüísticas, se ha comprobado que los hablantes reaccionan favorablemente ante interlocutores que modifican sus rasgos propios de habla para lograr la convergencia. Además de la teoría del intercambio, otras teorías psicosociológicas coadyuvan a explicar los fenómenos de convergencia. Este es el caso de la denominada "teoría de la atracción", que parte del hecho de que cuanto más similares son las actitudes y creencias de un individuo a las de otro, más probabilidad hay de que se dé entre ellos una relación favorable, de la "teoría de la atribución causal", basada en el criterio de la motivación de un individuo para la acción como atenuante o agravante de los resultados de ésta; según dicha teoría, la gente no juzgaría sólo por las consecuencias inmediatas de los hechos de conducta, sino también por las motivaciones que determinan estos hechos: los esfuerzos, intenciones y capacidad del individuo que actúa, así como por las circunstancias que condicionan

la acción. La causística que se puede plantear y los conflictos son enormes, creemos que uno por individuo.

Esta claro que ninguna sociedad ha desarrollado todavía una percepción a la altura de la dimensión internacional o cósmica de lo humano. Tal vez nuestras propias actitudes lingüísticas, fiel espejo de nuestras actitudes mentales, están impidiéndonos el paso a ello, al derrocar el poder de la razón humana y suplantarla por los intereses egoístas de los poderes particulares, que han llevado las relaciones entre las diferentes comunidades lingüísticas de la Humanidad a las relaciones de dominación y abuso que se ejercen simultáneamente en todas las otras esferas de la vida.

Las leyes de la razón sugieren más bien que el equilibrio lingüístico debe estar basado en una sincera valoración de todas las lenguas humanas como instrumentos y manifestaciones irremplazables de la experiencia y el saber humano: valoración que desemboque en relaciones equitativas de aprendizaje y uso entre las diferentes comunidades de habla y grupos sociales.

Una minoría lingüística en retroceso, situación evidente en nuestra investigación, sólo puede salvarse de la extinción por sí misma, y sólo con la condición de que adquiera la voluntad de salvarse, y de que no se le impida el tomar las medidas apropiadas, sino que se le asista en ello. Se observa, con relativa frecuencia, que un hombre sometido a un peligro inminente rara vez permanece en su nivel normal: o asciende sobre él, o cae por debajo.

Es evidente que la velocidad de un individuo depende en gran parte de sí mismo. Concretamente de la voluntad, de la inteligencia, y del tiempo que tiene para el aprendizaje. La velocidad del grupo depende, en cambio, de las condiciones sociales de uso lingüístico que se establezcan.

Pero lo que activa el aprendizaje individual del adulto y el uso social del idioma por parte de los grupos sociolingüísticos es exactamente lo mismo: la ley de la

necesidad. Por eso el objetivo de toda planificación no puede ser otro que hacer el idioma(s) necesario(s).

Normalizar es hacer que la jerarquía política sirva a la comunidad de habla, y también es constituir a la comunidad de habla como lo que, por naturaleza, le corresponde ser: un organismo vivo, abierto y en crecimiento. La unidad del Estado no justifica la desigualdad de trato hacia las comunidades o grupos sociales atrapados, voluntaria o involuntariamente, en su seno.

El progreso lingüístico de los grupos y de los individuos, lejos de ser para nadie una amenaza en su posición social es, en la comunidad de habla, la garantía de subsistencia y la condición del progreso cultural general. Los tipos no son estáticos, sino estados transitorios de un proceso (lingüístico) en movimiento.

De ahí que no se pueda ser testigo del hombre, su historia, su vida en la impunidad, sin comprometerse en la estimación de sus hechos, ya que el Hombre como totalidad sólo se completa a través de la pluralidad lingüística.

De la conjunción de fuerzas a nivel mundial saldrá la victoria definitiva y, con ella, la liberalización de la energía productora y creativa de todos los pueblos, su posibilidad de intercambiar sin coacción sus logros culturales y de construir a la vez autónoma y solidariamente su vida material e intelectual.

Así, libres de ligaduras sociales y económicas, todos los hombres y los pueblos se comprenderán finalmente, aún cuando continúen hablando diferentes lenguas.

Desde la perspectiva sociolingüística destacamos que las seis distribuciones bidimensionales (X, Y), X: gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, Y: variable lingüística, de tamaño, $N = 41$, han sido presentadas en tablas de contingencia, 2×1 , y éstas, han sido sintetizadas. a efectos de presentación, en el cuadro correspondiente a la página 343.

Del análisis realizado a cada una de las distribuciones, objeto de estudio, cabe destacar que en las variables lingüísticas:

ESTRUCTURA GRAMATICAL (57.12),
ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES (57.12),
TRASFERENCIA LÉXICA (44.46),

el porcentaje correspondiente a la modalidad "VERNÁCULO" se encuentra entre los valores 40 y 60, porcentajes que hemos considerado con "cierto" grado de significación, al contrario que el de las variables lingüísticas:

EL ARTÍCULO (26.18),
LOS PRONOMBRES (28.56),
MORFOLOGÍA VERBAL (21.42),

que al estar comprendidos entre los valores 25 y 30 y no han sido considerados.

Las tabulaciones realizadas para cada una de las variables lingüísticas no han permitido poner de manifiesto:

- I.- Si las fluctuaciones lingüísticas cometidas por los distintos individuos, que componen la muestra, pertenecen a uno o más actos de habla.
- II.- Qué actos de habla han presentado mayor porcentaje de trasgresiones lingüísticas.

Pasamos a hacer una descripción detallada de la mayor o menor incidencia de los aspectos resaltados, en el párrafo anterior, en cada una de las distintas variables lingüísticas:

- EL ARTÍCULO.

No existen individuos que tengan fluctuaciones lingüísticas en más de un acto de habla y el mayor porcentaje se encuentra en el acto de habla: **no empleo (11.9)**.

- LOS PRONOMBRES.

Existen individuos que presentan fluctuaciones lingüísticas en más de un acto de habla, predominando, en porcentajes entre todos ellos: **relativos (21.42)**.

- MORFOLOGÍA VERBAL.

En esta variable lingüística las fluctuaciones se realizan, por parte de los individuos, en más de un acto de habla, si bien su porcentaje es menos que el presentado en los pronombres. En esta variable el mayor porcentaje se encuentra en: **el subjuntivo (16.66)**.

- ESTRUCTURA GRAMATICAL.

Las fluctuaciones lingüísticas que presentan los individuos en esta variable también se cometen en más de un acto de habla y su porcentaje es mayor que en los casos anteriormente descritos. Los mayores porcentaje, en cuanto a dichas fluctuaciones se encuentran en: **grupos sintagmáticos (40.46)** y **el grupo verbal (42.84)**.

- ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES.

Los individuos que componen la muestra realizan, en esta variable, trasgresiones en más de un acto de habla, distribuyéndose, en porcentajes, aproximadamente por igual en los tres actos de habla que se realizan en esta variable: **preposiciones (49.48)**, **adverbios y locuciones adverbiales (42.84)**, y **significado de las partes del discurso (45.22)**.

- TRASFERENCIAS LEXICAS.

Las trasgresiones que realizan los individuos en esta variable presentan menor porcentaje que las variables: ESTRUCTURA GRAMATICAL, ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES, que junto con ésta, son las que mayor significado

han presentado, como ya hemos indicado con anterioridad. El acto de habla de esta variable: **exclamaciones e interjecciones (35.70)**, es el que presenta mayor porcentaje.

Se completa la tabulación ya descrita con la tabulaciones correspondientes a las variables: **ESTRUCTURA GRAMATICAL Y ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES**, donde se pone de manifiesto, nuevamente, en porcentajes, la realizaciones particulares de cada acto de habla:

- ESTRUCTURA GRAMATICAL.

El mayor porcentaje lo presentan las realizaciones particulares:

*** olvido de la concordancia entre nombre y adjetivo: género (11.90),**

*** la negación: redundancia (11.90),**

ambas pertenecientes a la acción de habla: grupos sintagmáticos. De la acción de habla: los constituyentes inmediatos de la oración, cabe destacar la realización particular:

*** posición del sujeto (11.90).**

Por último, es la acción de habla: el grupo verbal, en sus realizaciones particulares:

*** verbos irregulares contruídos como regulares (23.80),**

*** "avoir été" en lugar de "être allé" (21.42),**

la que presenta mayor porcentaje de trasgresiones lingüísticas.

- ACCIONES DE LOS MECANISMOS RELACIONANTES.

Los porcentajes más significativos de las realizaciones particulares de esta variable lingüística las presentamos en el siguiente cuadro:

ACCION DE HABLA	REALIZACIONES PARTICULARES	
PREPOSICIÓN	FENÓMENOS DE REMANENCIA	TRANSPOSICIÓN POR IDENTIFICACIÓN (19.02 %)
		TRANSPOSICIÓN POR EQUIVALENCIA (11.90 %)
ADVERBIOS Y LOCUCIONES ADVERBIALES	POSICIÓN DEL ADVERBIO	IGNORANCIA DE LAS LIMITACIONES SINTÁCTICAS (35.70 %)
		OLVIDO DE LA DIFERENCIA DE VALOR (14.28 %)
SIGNIFICADO DE LAS PARTES DEL DISCURSO	EL VERBO: CALCO DE ESTRUCTURAS (28.56 %)	
	EL NOMBRE: PRÉSTAMOS DEL ESPAÑOL (19.04 %)	

Por último, en el apartado 6.7: TABLAS ESTADÍSTICAS GENERALES, hemos incluido dos cuadros que sintetizan, a efectos de presentación seis tablas estadísticas de doble entrada, en las que se han ordenado y resumido la información obtenida acerca de 18 variables bidimensionales (X, Y) siendo Y: cada una de las variables lingüísticas, X: las variables sociales: edad, sexo y nivel de estudios, respectivamente.

La variable sexo ha sido tratada independientemente en cada una de sus modalidades (mujer y hombre). Este tratamiento diferenciado nos ha permitido realizar un análisis comparativo entre el hombre y la mujer, y las distintas modalidades establecidas para la edad y el nivel de estudios; a partir de los porcentajes obtenidos del total de las observaciones de la modalidad correspondiente a la variable gramaticalidad o no gramaticalidad de los actos de habla, VERNÁCULO, en el conjunto de las variables lingüísticas. Este análisis, a su vez, nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

- I.- El sexo no favorece la modalidad vernáculo, al ser la diferencia entre sus porcentajes mínimos. El hecho de que el porcentaje de las mujeres sea mayor carece de significado, al estar éstas más representadas que el hombre en la muestra.
- II.- Desde la perspectiva del sexo, la variable edad, en las cuatro generaciones establecidas, ha presentado el siguiente resultado:
 - (i) Que, al no presentar el % correspondiente ninguna variación, podemos deducir que el hecho de pertenecer a la primera o a la cuarta generación, el sexo, no tiene ninguna incidencia en la modalidad vernáculo. Igualmente, estos porcentajes demuestran que al pertenecer a la primera generación se ha estado por igual "en

contacto" con las dos sociolectos y que al olvidarse el estándar (francés) por pertenecer a la cuarta generación, el segundo sociolecto se ve favorecido.

(ii) Que el ser mujer y pertenecer a la segunda generación incrementa notablemente el porcentaje de la misma con respecto a la de los hombres. Si bien, los porcentajes presentan grandes diferencias, esta generación es la que menos frecuencia presenta en la modalidad vernáculo para ambos sexos, ya que creemos que han sido los que más directamente, y en el momento oportuno, han adquirido el aprendizaje del estándar.

(iii) Al igual que en el apartado I, la diferenciación de sexos y pertenecer a la tercera generación, no favorece la diversificación en % entre el hombre y la mujer. Aunque nuevamente sea la mujer la que presente un mayor porcentaje, éste, de nuevo, vuelve a ser irrelevante por los motivos indicados en el apartado I, ya citado. A esta generación le corresponde una mayor frecuencia en la modalidad vernáculo, debido, posiblemente, a que su aprendizaje del estándar se encuentre más alejado cronológicamente.

III.- Cabe destacar que los niveles de estudios correspondientes al sexo femenino se reducen a dos, primarios y secundarios, mientras que los del sexo masculino, también dos, son primarios y universitarios, siendo la primera generación en donde los índices de estudios universitarios son mayores.

No se ha realizado un estudio conjunto de las variables lingüísticas al no ser cada una de las observaciones realizadas independientes del resto.

El que no se haya utilizado un método riguroso para la elección del tamaño de la muestra, como ya hemos indicado en su momento, nos ha imposibilitado realizar un estudio estadístico significativo, ya que las conclusiones obtenidas en el mismo no hubiesen podido ser generalizadas a la población, pues, la no elección de un tamaño adecuado para la muestra, le hubiese restado fiabilidad a cualquier generalización que realizásemos; no obstante, nos atrevemos a "aventurar" que dicha generalización hubiese sido fiable con un tamaño de muestra que diese validez a cualquier estudio estadístico.

Reconozco que mi voluntad y forma de trabajo han querido acercarse lo más posible al problema, aunque no sé si lo he conseguido plenamente, sin embargo, sí debo decir que, personalmente, estoy implicado en el proceso de forma activa y con los verdaderos protagonistas, ya que mis hijos son la 3ª generación de los "pieds-noirs" afincados en Alicante y no hay nada que grite tanto como el sentido de la vida, aunque se exprese en voz queda y en tenues discursos cotidianos. La lucha de cada uno por darle significado a su vivir es un clamor telúrico y profundo, que sigue adentro aun cuando no lo queramos escuchar.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXO I: PROYECTO DIDACTICO:

ACERCAMIENTO A UNA METODOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

ANEXO II.- PROYECTO DIDÁCTICO: ACERCAMIENTO A UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

Quizás este fuera el momento justo de terminar la investigación, no obstante, para que no se quede como mera utopía lo dicho al principio de ésta, que una tesis tiene que abrir nuevas posibilidades de seguir investigando, me atrevo a incluir un proyecto emanado y realizado, en parte, como un primer intento didáctico de proyección. Este intentará, a su vez, fundamentarse en diferentes teorías de enseñanza y aprendizaje de una L2.

PRESENTACIÓN.

Siempre es muy difícil el plantearse cada día la forma o manera que vamos a utilizar para la organización de nuestra clase, pero si además de esto nos la replanteamos para que tenga una relación con el mundo circundante, o mejor que se realice dentro de ese mundo, es mucho más difícil todavía.

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo, porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento (Ausubel, 1968). Sin embargo, no es tan complicado si seguimos la premisa de Gáge (1967) cuando dice que el modo como aprenden los seres humanos debería suministrarnos gran parte de la base para nuestras deducciones de cómo deben enseñar los profesores.

A modo de ejemplo nos gustaría dar dos de las múltiples definiciones de aprendizaje, por lo que tienen de aclaración o refuerzo para el trabajo que queremos realizar.

La primera, "es un fenómeno en virtud del cual se producen cambios en la manera de responder del individuo a consecuencia del contacto con aspectos del ambiente (Ruch 1967)".

La segunda, es la "modificación de las disposiciones de la conducta de los individuos gracias a una serie de experiencias (Petersen 1974)".

Basándonos en estos principios y tomando como referencia de las definiciones los conceptos de "ambiente" y "experiencias", vamos a intentar proponer unas directrices que creemos básicas para la justificación de nuestro proyecto, consistente en la enseñanza de una segunda lengua y teniendo siempre presente que, el cómo enseñar, está íntimamente ligado al cómo se aprende.

1.- APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN.

Algunas veces y no ciertamente muy recientes, hemos oído que con el estudio de la lengua se "forma" al alumno. Nosotros, haciéndonos eco de una afirmación de Américo Castro (1922), "lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale más aún que por su contenido por su valor formativo".

Intentamos aunar los contenidos con el valor formativo, siendo éste el objetivo de nuestro proyecto, no como método que sirva para "imponer" un lenguaje en el alumno, sino muy al contrario, para "desarrollar" en él la competencia lingüística, pues siguiendo con A. Castro:

"La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente...
La lengua se aprende hablando y escribiendo".

En el alumno primero es la comunicación y solo luego el descubrimiento de las leyes que la regulan o fijan, por observación del fenómeno lingüístico.

Los psicolingüistas, aunque en raras ocasiones con apoyos de datos empíricos, se han interesado, y cada día más, en todo lo referente al aprendizaje o adquisición del lenguaje, no sólo del aprendizaje de la lengua materna, sino del aprendizaje de una segunda lengua. Estos procesos aunque similares en algunos aspectos, sin embargo

pueden presentar diferencias notables en otros, ya que, mientras el niño adquiere su lengua materna establece relaciones directas entre ésta y la realidad circundante, quien aprende una segunda lengua relaciona en primer lugar ésta con la interpretación conceptual que le proporciona su lengua materna y, sólo posteriormente, establece relaciones entre la segunda lengua y la realidad. Los últimos trabajos apuntan al empleo del término "adquisición" para la lengua materna y reservan el de "aprendizaje" para un idioma extranjero, ya que sugiere la noción de esfuerzo y de proceso explícito y consciente.

De entre todas las hipótesis acerca del tema, hay una que puede reforzar el contenido de nuestro trabajo y es la del "input", según la cual el aprendizaje de una segunda lengua no sólo depende de una exposición a la lengua, sino también de una interacción con los hablantes de la segunda lengua. Está claro que una modificación de este "input" logrará una mayor comprensión, además de que el entorno afectivo creado también facilitará la adquisición de dicha lengua, pues creemos que en situaciones informales de aprendizaje, las motivaciones y las situaciones diferentes del propio aula van a ser las variables que más pueden influir en este proceso.

Para llegar a una actuación óptima por parte del alumno es necesario programar actividades específicas de "input" y "output" en el aula, pasando por el mero almacenamiento de datos en el subconsciente hasta llegar a la fase de producción dentro del proceso comunicativo. Cuando el alumno sea capaz de utilizar el lenguaje aprendido, usando al mismo tiempo las estrategias necesarias para el acto comunicativo que va a llevar a cabo, es cuando realmente se hará responsable de su propio aprendizaje con la mayor libertad.

Si bien no se sabe con exactitud la importancia cuantitativa de todos los factores que entran en juego en un proceso de aprendizaje, el análisis de los tres parámetros que constituyen dicho proceso, a saber: "el que aprende", "el que enseña", "la situación de aprendizaje y sus relaciones", puede ayudarnos a un replanteamiento positivo.

2.- EL APRENDIZAJE DENTRO DE UN MARCO INSTITUCIONAL.

La enseñanza comienza cuando, el docente planifica los objetivos y prevé los medios para lograrlos. Sin embargo, se concreta en el aula, en el seminario, en el laboratorio y en cualquier momento y lugar donde los alumnos realizan actividades y experiencias con la orientación del profesor y con la finalidad de alcanzar los objetivos previamente fijados. En estas situaciones la tarea específica del profesor es conducir el aprendizaje de los alumnos, guiarlos en la realización de actividades, promover la participación, estableciendo una comunicación positiva y empleando técnicas y recursos adecuados:

"Cuenta la motivación, cuentan los esfuerzos de los individuos, pero directamente relacionados con el método con que se les enseña. Esto comprende la forma y el ritmo con que se presenta el material, es decir, las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se utilizan para provocar en el estudiante el aprendizaje de los conocimientos y los comportamientos previstos (Whaley y Mallot 1978)".

Uno de los procesos básicos que se puede observar en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es la comunicación que se establece entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí. Desde el punto de vista del modo como se establece esta comunicación, podríamos distinguir tres procedimientos didácticos. Es tradicional que los profesores impartan enseñanza a sus alumnos por medio de clases, seminarios,... Los estudiantes trabajan por su cuenta cuando estudian, realizan, proyectan trabajos,... Finalmente la interacción entre profesor y alumnos o entre alumnos adopta la forma de discusiones, preguntas y respuestas, análisis de los trabajos presentados,... Estos procedimientos, impartir, estudiar independientemente e interacción o puesta en común "son los métodos didácticos fundamentales, tanto para enseñar como para aprender (Kemp 1971)". Toda situación de enseñanza-aprendizaje se relaciona con alguno de estos procedimientos. Y, de hecho, al planificar una enseñanza, hay que tenerlos muy en cuenta, analizando cuál o cuáles, en cada caso puede ser más ventajoso.

Sin ánimo de generalizar, está claro que las innovaciones de las ciencias del lenguaje no han constituido un quebradero de cabeza en nuestros procedimientos de enseñanza y el status general, nos atreveríamos a opinar que, por un lado, permanece aferrado a un fuerte inmovilismo metodológico, aunque, por otra parte, se acusa cierta inquietud que produce mala consciencia y no permite trabajar satisfactoriamente. Lo que parece cierto es que se ha ido acentuando el distanciamiento entre las propuestas de los teóricos de la lengua y las limitaciones de los enseñantes en su práctica diaria.

Ante esta situación frustrante para el alumno y el profesor, nos hacemos una serie de preguntas:

¿Quién es el responsable? ¿La materia, el alumno, el método, el profesor, el ambiente, el rechazo generalizado? Está claro que, desde nuestra óptica, siempre es culpa del alumno y, la mayoría de las veces, por no decir siempre, no nos replanteamos nada más.

Por esto creemos conveniente analizar más detenidamente el tipo de interacción, término muy manido y utilizado indebidamente que se establece en una clase de idioma extranjero. ¿Es realmente auténtica? El modelo de intercambio que se suele dar es bien conocido de todos los docentes. A una pregunta formulada por el profesor sobre un tema de relativo interés, un alumno, cuando le toca su turno, intenta dar una respuesta. Dicha respuesta es esperada y conocida por el profesor. Este se fija más en la corrección gramatical de la respuesta que en la idea expresada. Los demás alumnos del grupo atienden poco a lo que se está diciendo porque ni les concierne ni les interesa. El que toma la palabra está más pendiente de la apreciación, bien/mal, del profesor que de lo que intenta decir. Esto tiene muy poco que ver con una situación natural en la que la interrogación es formulada por alguien que desea verdaderamente información sobre algo. Hay otros tipos de interacción, aunque podrían ser equivalentes: gran grupo, grupo, parejas,...etc, por lo que no entramos a desarrollarlos.

De aquí es que nos preguntemos si realmente se aprende una lengua extranjera única y exclusivamente dentro del contexto escolar. Está claro que el aprendizaje de una segunda lengua supone unos conocimientos teóricos, que deberán ser impartidos en el propio aula, y unos planteamientos metodológicos, con sus aspectos prácticos. Este sería el núcleo fundamental de nuestro trabajo.

3.- PRINCIPIOS BÁSICOS EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.

No obstante, hemos querido partir de los principios generales que debería tener todo planteamiento de una didáctica de la lengua o por lo menos considerarlos:

a).- Principio de la ejercitación práctica:

Partiendo de este principio, queremos indicar que su desarrollo debería ser fundamentalmente práctico, aunque de una manera ordenada en cuanto a la adquisición de vocablos, recursos expresivos, habilidades comunicativas.

Se incidirá, también, a base de repeticiones y reforzamiento comprensivos dentro de una dinámica nocional-funcional, por lo que la metodología será inductiva, de análisis, comparación y abstracción; y por inducciones sucesivas, generalizar, explicitar la ley o regla general.

b).- Principio de la adecuación al alumno:

Aquí partimos del concepto de adaptación a la experiencia del alumno y a su nivel de conocimientos lingüísticos, realizando una programación y planificación adecuadas, aspectos no muy claros en determinados centros. Sí debemos utilizar determinados patrones, aclarando que no existen patrones absolutos e intentando desarrollar todos los recursos lingüísticos necesarios en cada nivel de lengua y situación de producción.



c).- Principio de la creatividad-motivación:

Aquí nos planteamos el aprendizaje de la lengua con un doble objetivo:

- 1.- Aprendizaje de las formas de comunicación o modelos ya elaborados.
- 2.- Potenciación de la capacidad de expresión personal y original en todos y cada uno de los alumnos, así como la capacidad de entender de manera original los mensajes de los demás, creando la seguridad de que el lenguaje se desarrolla a partir de la necesidad de comunicarse y que esta necesidad se genera desde la propia experiencia, tanto social como lingüística.

d).- Principio de la prioridad de lo oral sobre lo escrito:

Está claro que en el aprendizaje de cualquier idioma, es antes, como primer sistema de señalización, la expresión oral, dando paso después a la formalización de dicho sistema en lo escrito. Valoramos lo oral por encima de lo escrito, evitando la excesiva formalización vigente en cualquier centro de enseñanza de la gramática como sistema prioritario.

4.- FUNDAMENTOS DEL PROYECTO: ¿PARA QUÉ SALIR DEL AULA?

A.- HACIA LA AUTONOMÍA.

"Uno de los objetivos pedagógicos integrados a un programa de aprendizaje debería ser el conducir al que aprende de una posición inicial de dependencia hacia una posición final independiente (Trim 1976)".

Haciéndonos eco de la cita de Trim creemos que el estudio autónomo o

independiente es el que está mereciendo mayor atención por parte de los interesados en rectificar o modificar los procedimientos didácticos. Hay muchos argumentos que defienden la teoría de que el aprendizaje es algo a realizar por el propio individuo, y que se logra mejor cuando el alumno trabaja por cuenta propia. Esto quiere decir que, teóricamente, debería diseñarse a cada alumno, según sus características y necesidades personales, un conjunto especial de experiencias y de aprendizaje para cada objetivo. Este procedimiento se denomina de diversas maneras: auto-instrucción, aprendizaje individual, enseñanza individualizada, estudio auto-didáctico y estudio independiente.

Más allá de las corrientes didácticas en boga que hablan del aprendizaje centrado sobre el alumno o del auto-aprendizaje, nuestro enfoque propone un sistema mixto, ya que se habla de auto-aprendizaje cuando es el alumno quien toma la responsabilidad de:

- determinar los objetivos
- definir contenidos y progresión
- seleccionar métodos y técnicas
- controlar el desarrollo del proceso de adquisición (ritmo, momento, lugar...)
- evaluar las adquisiciones.

Globalmente esto no es así, por lo que en el marco de nuestro proyecto, tanto a nivel de grupo como a nivel individual, los factores que creemos más importantes para el alumno son la auto-responsabilidad, la iniciativa para adoptar el ritmo que estime conveniente y el aprendizaje efectivo, estableciendo para ello dos principios generales: **el de la participación y el de la programación.**

Cada uno de los integrantes del grupo interviene en el proceso de aprendizaje y asume la responsabilidad de las decisiones a tomar. Somos conscientes que esa actitud no es un reflejo natural para el alumno que viene condicionado por una tradición educativa que va en dirección opuesta. En este sentido convendría matizar lo que decíamos al principio sobre el valor formativo del aprendizaje. "Formar" no significa

"asumir" sino en un primer paso enseñar a aprender y facilitar el acceso a este nuevo rol del alumno para que se sienta a gusto en él. Este objetivo implica una nueva actitud por parte del profesor que deberá compartir parte de su "sabiduría" de profesional de la enseñanza con el alumno para desarrollar en él la reflexión sobre la comunicación y el análisis de los conocimientos necesarios para una correcta actuación.

Por una parte el enfoque final que queremos dar a la clase de lengua es un compendio entre la reflexión gramatical sobre el sistema y el aprendizaje mediante el uso. Se trata de estimular el desarrollo de la competencia lingüística y del conjunto de las destrezas multiplicando para el alumno las oportunidades para practicar y perfeccionarse. Pero, por otra parte, se proporcionará al aprendiz todo el material (libros, diccionarios, cintas de audio y video, material auténtico...), al mismo tiempo que las estrategias, la competencia didáctica, necesarias para utilizarlo con el mayor rendimiento posible en función de los objetivos que se hayan marcado de común acuerdo. El aprendiz se convierte en su propio profesor cuando decida que es capaz de hacerlo. Creemos, al igual que John Holt, que el auténtico aprendizaje se produce sólo cuando el que aprende desempeña un doble papel, cuando es al mismo tiempo alumno-profesor, actuante y crítico, oyente-hablante.

La pérdida del monopolio por parte del profesor no significa, por tanto, que sea la figura que tienda a desaparecer del acto didáctico. Muy al contrario su papel no es el de un mero animador sino que se ve reforzado por ser más complejo y polivalente, aunque creemos que la verdadera educación comienza por la del educador.

En un principio, el docente tendrá una visión más global del cómo se va a trabajar, así como los instrumentos y los medios que se pueden utilizar. Es el "experto" a quien se va a recurrir. Por lo tanto, tiene que planificar su actuación según unos principios fundamentales:

1.- Poner en funcionamiento un proyecto que suscite interés en el alumno:

A las motivaciones intrínsecas (meta a corto plazo: aprobar un examen..) hay que añadir las motivaciones extrínsecas con metas a largo plazo, estimulando el deseo de conocer otra cultura y de integrarse en la misma, sin olvidar la posibilidad de mejorar su posición individual. También será papel del profesor el determinar las motivaciones de los alumnos y su actitud hacia la lengua objeto de estudio. De la actitud positiva del propio profesor, del clima de empatía que se vaya creando, depende el éxito del proyecto. Las tareas programadas siempre deberán estar al alcance de los alumnos para no desmotivarlos.

"Los estudiantes aprenden la materia particular por la que están interesados; quienes no tienen interés en cierta materia jamás la aprenden (Brunner 1967)".

2.- Respetar la fase de comprensión.

Tendemos a olvidar que es un aspecto fundamental de la comunicación que precede a la expresión. Queremos forzar la producción. El alumno debe aprender a escuchar a sus compañeros y a los locutores nativos para sacar información y analizarla. También se sensibilizará a lo que es el discurso oral y sus articulaciones: toma de palabra, interrupciones, frases inacabadas, redundancias, auto-correcciones, aclaraciones..., así como lo no verbal, (gestos, movimientos, miradas, expresiones faciales). Cada comunidad de habla posee una serie de signos convencionales típicos del registro oral. Hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de reconocer ese lenguaje implícito o paralenguaje y utilizarlo adecuadamente en una situación auténtica, llamada subdestreza.

3.- Crear una interacción adecuada.

Hay que facilitar al que aprende el contacto directo y auténtico con locutores nativos de la lengua objeto de estudio. Se ha subrayado el peligro que podía representar la referencia a un "locutor nativo único" - hay quien dice que es una abstracción -. Pongamos el ejemplo de una clase de idioma donde el profesor es nativo. ¿Es su lengua el único modelo o, al contrario, si no respeta la norma lingüística, significa por ello que "se expresa mal"? Es obvio que hay que multiplicar los modelos. No hay una forma estandarizada de comunicarse sino que hay que tener en cuenta las variables socio-culturales, geográficas, afectivas... De ahí que el concepto de norma se amplíe y se hable de normas. Existen producciones lingüísticas que serían "incorrectas" si nos referimos a lo admitido como el uso más o menos ideal, a lo que la gramática da como bueno, pero que son perfectamente aceptables y aceptadas en una situación de comunicación. Pensamos que habría que relativizar el concepto de "error".

B.- INMERSIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DEL CONTEXTO.

El proceso educativo juega un papel en las relaciones del individuo con la sociedad que le rodea.

Siempre se ha dicho que los enseñantes de segundas lenguas se interesan tanto por la enseñanza de la lengua como por la de la cultura, pero todavía no hay un buen procedimiento que defina cómo están relacionados estos dos y cómo se les puede presentar mejor en la clase. Si se considera el idioma como un solo aspecto de la "habilidad comunicativa" del hombre, no podemos seguir enseñando un aspecto sin el otro. También es cierto que el idioma vehicula cultura. Los elementos lingüísticos aprendidos en un vacío no sirven necesariamente para la comunicación. El adulto, al igual que el niño, es juzgado por la perfección gramatical de sus articulaciones y la aplicación de su uso. Hay que otorgar más importancia a la situación socio-cultural que rodea el acto lingüístico.

Podemos considerar, a modo de ejemplo, la forma en que un niño construye su realidad social. Mediante el lenguaje como sistema - su organización en niveles de codificación y en componentes funcionales - el niño construye un modelo de intercambio de significados y aprende a construir las relaciones interpersonales, los fenómenos experienciales, las formas de naturaleza lógica y los modos de intervención simbólica en patrones coherentes de contexto social. Lo hace desde muy pequeño; a decir verdad, eso es lo que le permite aprender la lengua convenientemente: ambos procesos se desarrollan al mismo tiempo (cfr. Halliday 1986).

Como ya hemos dicho antes, cada lengua posee sus propios modos de significación característicos, usos que pone de relieve, que asocia entre sí y que tiene para expresar; creemos que nuestros alumnos entenderán mucho mejor estas diferencias, tanto lingüísticas como culturales, si están dentro de "textos de situación" (Halliday) o "contextos de situación" (Malinowski) lo más reales posibles. Podríamos decir que el problema del fracaso educativo-comunicativo no es un problema lingüístico, sino que en el fondo es un problema semiótico vinculado a las distintas maneras en que hemos construido nuestra realidad social y a los estilos de significación que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta.

El lenguaje, según Halliday (1986) es sólo uno de los modos en que la gente representa los significados inherentes al sistema social. En cierto sentido, éstos también están representados o expresados por el modo de andar de la gente, la ropa que usa, sus hábitos alimentarios y las demás pautas de comportamiento; en otro sentido, están representados por el modo en que la gente clasifica las cosas, por las normas que establece, y por otras maneras de pensar. El lenguaje "representa" en uno y otro sentido.

Para terminar, siguiendo con el mismo autor, diremos que el lenguaje media entre nosotros mismos y los dos componentes de nuestro entorno: el entorno natural y el entorno social, y lo hace de tal manera que cada cual se convierte en metáfora del otro.

El aprendizaje, por lo tanto, se realizará a través de la experiencia personal, no solamente por situaciones pseudo-auténticas o simulaciones.

Para ello proponemos los siguientes objetivos:

- Conocer a los usuarios nativos de distintas edades, niveles, profesiones, intereses,...
- Acercarse al contexto social: formas de vida y costumbres de otros pueblos, formas de culturas distintas bajo diferentes aspectos (afectivos, sociales, políticos, económicos, geográficos) en contraposición a los suyos propios.
- Comprender la lengua extranjera como expresión de un pensamiento y como manifestación de una cultura.

En definitiva, lo que queremos es que nuestros alumnos tengan en cuenta a los usuarios vinculados a su entorno y contexto social, convirtiendo en un acto más real su propia práctica lingüística, estudiando tanto el proceso como la producción.

ACTIVIDAD DIDÁCTICA GLOBALIZADA.

El aprovechamiento didáctico de la experiencia nos va a servir con vistas al alumno y a nosotros mismos para completar todas las actividades del aula, necesarias pero carentes de los beneficios que proporciona la realidad.

PARTICIPANTES:

- PROFESOR
- ALUMNOS de nivel 2 (con 280 horas de clase mínimo)
- HABLANTES NATIVOS (distinto sexo, edad, status,...)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DURACIÓN:

- Un año escolar.

FASES DE REALIZACIÓN:

1.- PREPARACIÓN.

- Lugar: Aula / Centro.
- Temporalización: horario lectivo.
- Presentación y explicación del proyecto:

"Programar encuentros con locutores nativos".

- PROFESOR -----> ALUMNOS

NEGOCIACIÓN:	Objetivos.
	Metodología.
	Contenidos lingüísticos y comunicativos.
	Aspectos socio-culturales.

- PROFESOR <-----> ALUMNOS

- ALUMNOS <-----> ALUMNOS.

- Distribución de tareas por grupos, según interés manifestado.

BÚSQUEDA Y RECOPIACIÓN DE DATOS:

Localización de las comunidades extranjeras en la Costa Blanca.	Localización de asociaciones.	Escuelas.	Mass-Media.	Organismos oficiales: nacionales, internacionales (consulados, ayuntamientos...).
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
COORDINACIÓN PROFESOR + ALUMNOS				

ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS:

- Inventario de temas relevantes -----> Redacción de preguntas
- PROFESOR + GRAN GRUPO GRUPOS 1, 2, 3...

COORDINADORES

FASES PRELIMINARES A LOS CONTACTOS EXTERIORES:

- Correspondencia
- Llamadas telefónicas
- Preparación de guiones...



Universitat d'Alacant
 Universidad de Alicante

MATERIAL DE APOYO:

- Elección del material necesario: mapas, planos de ciudad, grabadoras, cámaras fotográficas, video, etc.

- Para el soporte técnico, la distribución se hará según las habilidades y preferencias de los participantes.

2.- ACTUACIÓN.

Lugar: fuera del aula.

Temporalización: tiempo libre.

ACTIVIDADES		DESTREZAS INTEGRADAS	
ENCUENTROS:	PROGRAMADOS.	COMPRENSIÓN:	ORAL.
	NO PROGRAMADOS.		ESCRITA.
VISITAS, CONVIVENCIAS, CHARLAS...		EXPRESIÓN:	ORAL.
ACTIVIDADES CULTURALES CONJUNTAS (Teatro, conferencias, mesas redondas, excursiones...)			ESCRITA.

3.- EVALUACIÓN.

Lugar: Aula.

Temporalización: horas de clase.

- Esta evaluación se llevará a cabo a partir del material elaborado:

-Cintas de audio y video

-Transcripciones

-Resúmenes...

1.- EVALUACION DE LA ACTUACIÓN GLOBAL:	ACTUACIÓN DE LOS GRUPOS: COORDINACIÓN EFECTIVA...	
	AUTO-CRÍTICA DEL PROYECTO EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS: ¿SE HAN CUMPLIDO? FALLOS, MEJORAS, POSIBLE AMPLIACIÓN.	
2.- EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN INDIVIDUAL:	APRENDIZAJE COGNITIVO:	COMPRENSIÓN * (1)
		EXPRESIÓN * (2)
		SEMIÓTICA SOCIAL *(3)

*(1) Se medirá a través de la adecuación de las respuestas a la situación comunicativa y al seguimiento de la conversación.

*(2) Se tendrán en cuenta: el aspecto lingüístico (pronunciación, entonación, calidad de la morfosintaxis, léxico y semántico), el aspecto pragmático (fluidez, capacidad nexual y registros), el aspecto expresivo (entonación, gestos y posturas del cuerpo, gestualidad cultural) así como las estrategias personales.

*(3) El alumno habrá desarrollado la habilidad para entender el mensaje del "otro", a través de lo que dice, pero también para interpretar lo que no dice, lo implícito del discurso, por la voz, los gestos, lo que se sugiere por una pausa, una interrupción...

Al final de la realización del proyecto, aunque con pocos alumnos, hemos podido comprobar algunos aspectos positivos, respecto a:

1.- Aprendizaje.

- El alumno pasa progresivamente de un grado negativo de autonomía a un grado positivo, al mismo tiempo que va adquiriendo confianza en sí mismo.
- La actitud positiva que va adquiriendo frente al tema facilita la retención en la memoria a largo plazo.
- La mera curiosidad y deseo de conocer otra cultura llega a convertirse en un interés más profundo, gracias al cual se sigue manteniendo la motivación.

2.- Relaciones.

- El clima de convivencia que se va creando, al hilo de las experiencias comunes, mejora notablemente la calidad de las relaciones profesor / alumnos; alumno / alumno; nacionales / extranjeros.

3.- Integración.

- Los extranjeros, al mismo tiempo que sirven como "modelos lingüísticos", practican nuestra lengua. A través de esta implicación en el proyecto, entablan amistad, van conociendo más profundamente la comunidad y sus gentes, lo que facilita su adaptación a la vida española.

Si, con toda objetividad, no hemos encontrado aspectos negativos, también es verdad que se pueden plantear problemas que entorpezcan el correcto desarrollo de esta experiencia pedagógica.

Las dificultades pueden ser de orden material, citemos el tiempo, la falta de disponibilidad de los alumnos fuera de las horas de clase, el rechazo por no querer sacrificar su tiempo libre a este tipo de actividades, etc. Lo ideal sería poder enmarcar el proyecto exclusivamente dentro del tiempo escolar, aunque nosotros no tuvimos problemas al ser unos pocos alumnos, y de una manera voluntaria, los que se prestaron a llevar a cabo, una primera experiencia.

Señalamos que se trata de un proyecto a largo plazo que obliga a todos los participantes a cierta disciplina para mantener la continuidad y exige perseverancia. Pensamos, sin embargo, que estos aspectos se pueden solucionar si el profesor antes de iniciar el proceso ha sabido crear la motivación adecuada.

En último lugar, pensamos que la evaluación, quizás sea lo más difícil de estipular, ya que queremos que sea el propio alumno el que, a través de una justa concienciación de sus adquisiciones, evalúe correctamente su progreso. De ésta, dependerá el juicio positivo o negativo, que emitirá sobre el proyecto en el que ha participado.

Entendemos que, después del contacto realizado, los individuos habrán visto transformarse, posiblemente, las ideas y creencias que poseían los unos acerca de los otros, llegando, en algunos casos, hasta modificar su propio comportamiento. Aprendizaje de una segunda lengua, aprendizaje formativo, enriquecimiento cultural, valores universales... Científico o intuitivo, creemos que merecía la pena.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

8.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adler, Max K. (1977). *Collective and individual bilingualism. A sociolinguistic study.* Hamburgo. Helmut Buske.
- Agheysi, R. y Fishman, J.A. (1970). "Language Attitudes Studies", en *Anthropological Linguistics*, 12, págs. 137-157.
- Alonso, Amado (1974). *Estudios lingüísticos. Temas españoles.* Madrid. Gredos.
- Allport, Gordon W. (1971). *La naturaleza del prejuicio.* Buenos Aires. Eudeba.
- Amastae, J. (1981). "Learner Continuums and Speech Communities", en *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication*, 14, 2, págs. 155-196.
- y Elias-Olivares, L. (eds.) (1982). *Spanish in the United States. Sociolinguistic Aspects.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Alvar, Manuel (1971). "Bilingüismo e integración (Comentarios hispanoamericanos)", en *Revista Española de Lingüística*, nº1 (Reimpr. en *Teoría lingüística de las regiones.* Barcelona. Planeta, págs. 115-153).
- (1973). *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual.* Madrid. Gredos.
- (1976). *Lengua y sociedad.* Barcelona. Plan
- et (1979). "Lengua, dialecto y otras cuestiones conexas", en *Lingüística española actual* 1,t.1, págs. 5-29.

- Anderson, Nels (1969). *Studies in multilingualism*. Leiden.
- Appel, R. y Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. Helmut Buske Verlag, Hamburgo.
- Aracil, L.V. (1978). "Educació i sociolingüística", en *Treballs de sociolingüística catalana*. Valencia. Eliseu Climent, vol.2, págs.33-87.
- (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona. La Magrana.
- Ardener, E. (1971). "Introducción", en *Ardener, E. et al. (eds), Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1976, págs. 11-77.
- Asti, A. (1972). *Metodología de la investigación*. Cincel.
- Austin, J.L. (1971). *Palabras y acciones*. Buenos Aires. Paidós.
- Badía i Margarit, A.M. (1964). *Llengua i cultura als Països Catalans*. Edicions 62, Barcelona. (5ª ed.,1977).
- (1977). "Lenguas en contacto: Bilingüismo, diglosia, lenguas en convivencia", en *Lapesa, R. (coord.). Comunicación y lenguaje*, Madrid, Karpos, págs. 109-133.
- Baetens, H. (1989). *Principis bàsics del bilingüisme. Els orígens*. Barcelona. Edicions de la Magrana.
- Bailly, D. et alia. (1989). *Autonomie et enseignement. Apprentissage des langues étrangères*. Didier-Hatier.

- Barth, F.(1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. F.C.E.
- Battaner, M.P. y otros. (1985). *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Alhambra.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon. Tieto.
- Bernstein, B. (1966). *Langage et classes sociales*. Paris, Les Editions de Minuit, 1975.
- (1971). *Class, Codes and Control. Vol.I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- (1972). "A Sociolinguistic Approach to Socialization; with some reference to Educability", en *Gumperz & Hymes (eds.) 1972*, págs.465-497.
- Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. México, Nueva Imagen.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier.
- Blom, Jean Petter (1976). "La diferenciación étnica y cultural", en *Barth (ed.) 1976*, págs. 96-110.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York, H. Holt (trad. cat. *El llenguatge*. Barcelona, Seix Barral, 1978).
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Ariel.

- Briones, G. (1982). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México, Trillas.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). *Studies in cognitive Growth*. New York.
- Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. (Trad. J. Marías). 3ª edc. Madrid, Revista de Occidente, 1967.
- Cardona, G.R. (1976). *Introduzione all'etnolinguistica*. Bolonia. Il Mulino.
- Castro, A. (1922). *La enseñanza del español en España*. Madrid. V. Suárez.
- (1924). *Lengua, enseñanza y literatura. (Esbozos)*. Madrid. V. Suárez.
- Cedergren, H. (1983). "Sociolingüística", en López Morales, H. (coord.). *Introducción a la lingüística actual*. Madrid, Playor, págs. 147-165.
- Certeau, Michel de, Julia D., Revel J. (1975). *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*. Paris. Gallimard.
- Cicourel, Aaron V. (1973). *Cognitive Sociology*. Harmands-worth (Middlesex). Penguin Books.
- (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid. Editora Nacional.
- Cipolla, Carlo M. (1970). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel.

Cohen, Andrew D. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Rowley (Massachusetts), Newbury House.

Cohen, M. (1954). *Pour une sociologie du langage*. Paris, A. Michel, 1956.

Conseil de l'Europe. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.

Cooper, R.L. (ed.) (1974). *Language Attitudes, I* (International Journal of Sociology of Language 3). La Haya / París, Mouton.

-- (1975). *Language Attitudes, II* (International Journal of Sociology of Language 6). La Haya / París, Mouton.

Cooper, R.L. y Greefield, L. (1971). "Word frequency estimation as a measure of degree bilingualism", en *Fishman, Cooper y Ma (eds.) 1971*, págs. 275-283.

Cooper, R.L., Ma, R. et al. (1971). *Bilingualism in the Barrio, 2ª ed.* Bloomington: Indiana University 1975.

Coseriu, E. (1962). "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, págs. 11-113.

-- (1978). *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid. Gredos.

-- (1981a). "La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas", en *Anuario de Letras, 19*, págs. 5-30.

-- (1981b). "Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología", en *Lingüística española actual 3, 1*, págs. 1-32.

Cuervo, M. y Diéguez, J. (1991). *Mejorar la expresión oral*. Narcea.

Cummins, J. (1980). "Psychological assessment of immigrant children: Logic or Intuition", en *Journal of multilingual and multicultural development* 12, págs. 97-111.

-- (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. (Trad. cast. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid, Aguilar, 1970).

-- (1977). *Essays on Form and Interpretation*. Elsevier North-Holland Publishing. (Trad. Cast. Ensayos sobre forma e interpretación. Madrid, Cátedra, 1982).

De Blas Guerrero, A. (1984). *Nacionalismo e ideologías políticas contemporáneas*. Madrid, Espasa-Calpe (Espasa Universitaria, N° 19).

De Granda, G. (1978). *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos*. Madrid, Gredos.

-- (1981). "Actitudes sociolingüísticas en el Paraguay", en *Revista paraguaya de sociología* N° 51, págs. 7-22.

De Mauro, T. (1977). "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana", en *Simone-Ruggiero (eds.) 1977*, págs. 87-101.

Denison, N. (1976). "Algunas observaciones sobre variedad de lengua y plurilingüismo", en *E. Ardener (ed.), Multilingüismo y categoría social*. Buenos Aires, Paidós, págs. 41-61.

De Silva, M.W.S. (1982), "Some Consequences of Diglossia", en *Haas (ed.) 1982*, págs. 94-122.

Deutsch, Karl W. (1971). *El nacionalismo y sus alternativas*. Buenos Aires, Paidós.

-- (1975). "Comportamiento de grupo", en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales, T.IV*, págs. 216-226.

Diebold, A. Richard (1964). "Incipient bilingualism", en *Hymes (ed.) 1964*, págs. 495-510.

Dittmar, Norbert (1976). *Sociolinguistics. A Critical Survey of Theory and Application*. Londres, Edward Arnold.

Eidheim, Harald (1976). "Cuando la identidad étnica es un estigma social", en *Barth (ed.) 1976*, págs. 50-74.

Enciclopedia Internacional de la Ciencias Sociales. E. Shils (ed.), Madrid, Aguilar 1975, 10 vols. (Trad. cast. de E. Shils (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, N. York, MacMillan 1968).

Encrevé, P. (1982). "A propos du marché linguistique", en *Dittmar, N. y Schlieben-Lange, B. (eds.). La sociolinguistique dans les pays de langue romane*. Tübingen, G. Narr, págs. 97-103.

Erikson, E.H. (1975). "Identidad psicosocial", en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*.

Ervin-Tripp, Susan M. (1971). "Sociolinguistics", en *Fishman (ed.) 1971, vol.1º*, págs. 15-92.

-- (1972). "On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence", en *Gumpey, J. Y Hymes, D. (eds.). Directions in Sociolinguistics*. New York, págs. 213-250.

Ervin-Tripp, S.M. y Ch. E. Osgood (1974). "Aprendizaje de una segunda lengua y bilingüismo", en *Ch.E. Osgood, Th. A. Sebeok y R. Diebold (eds.). Sociolingüística*. Barcelona, Planeta, págs. 196-205.

Escudero, J.M. (1980). *Cómo formular objetivos operativos*. Kapelusz.

Esteva i Fabregat, C. (1975). "Etnia, etnicidad y relaciones interétnicas", en *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*, vol. XXIV, t.97, págs. 37-77.

-- (1977). "Aculturació lingüística d'inmigrats a Barcelona", en *Treballs de sociolingüística catalana*, vol.1, Valencia, Eliseu Climent, págs. 81-115.

-- (1978). "El biculturalismo como contexto del bilingüismo", en *ICE Universidad de Barcelona (ed.). Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona, CEAC, págs. 9-51.

-- (1984). *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona, Península (Homo sociologicus 31).

Ferguson, Charles A. (1964). "Diglosia", en *Hymes (ed.) 1964*, págs. 429-439. (Reimpr. en Ferguson 1971, págs. 1-27, y en Giglioli 1972, págs. 232-251).

-- (1968). "Language Development", en *Fishman-Ferguson-Das Gupta (eds.) 1968*, págs. 27-36 (Reimpr. en Ferguson 1971, págs. 219-233).

-- (1971). *Language Structure and Language Use*. Anwar S. Dil (ed.). Stanford, Stanford University Press.

- Ferguson, Charles A. & Shirley Brice Heath (eds.) (1981). *Language in the USA*. Cambridge/Londres, Cambridge University Press.
- Fernández, Mauro A. (1983). "Mantenimiento y cambio de lengua en Galicia: El ritmo de la desgalleguización en los últimos cincuenta años", en *Verba. Anuario galego de filoloxía* 10, págs. 79-131.
- Firth, John R. (1964). "On Sociological Linguistics", en *Hymes (ed.) 1964*, págs. 66-70.
- Fishman, J. (1968). "Sociolinguistic Perspective on the Study of Bilingualism", en *Linguistics* 39, págs. 22-49.
- (1968). *Readings in the Sociology of Language*. La Haya / París, Mouton.
- y Ch. A. Ferguson, J. Das Gupta (eds.). *Language Problems of Developing Nations*. N. York, Wiley.
- y R. Agheysi (1970). "Language Attitude Studies", en *Anthropological Linguistics* 12, págs. 137-157.
- (1971). "The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society", en *Fishman (ed.) 1971*, págs. 287-405 (Trad. cast. Sociología del lenguaje. Madrid, Cátedra, 1979).
- (1971). *Advances in the Sociology of Language, vol.I: Basic Concepts, Theories and Problems: Alternative Approaches*. La Haya / París, Mouton (Contributions to the Sociology of Language, n°1).
- y R.L. Cooper, Roxana Ma (eds.). *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington, Indiana University Press.

- (1972). *Advances in the Sociology of Language, vol.II: Selected Studies and Applications*. La Haya / París, Mouton (Contributions to the Sociology of Language, nº 2).
- (1972). *Language in Sociocultural Change*. Anwar s. dil (ed.), Stanford, Stanford University Press, 1972.
- (1973). *Language and Nationalism. Two Integrative Essays*. Rowley (Massachusetts), Newbury House.
- (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley (Massachusetts), Newbury House.
- (1977a). "Language and Ethnicity", en *Giles (ed.)*, 1977, págs. 15-57.
- (1977b). "Language, Ethnicity and Racism", en *Saville-Troike (ed.)* 1977.
- (1978). *Advances in the Study of Societal Multilingualism*. La Haya / París, Mouton (Contributions to the Sociology of Language, nº 8).
- Fontanella de Weinberg, M^a.B. (1978). "Algunos aspectos de la asimilación lingüística de la población inmigratoria en la Argentina", en *International Journal of the Sociology of Language* 18, págs. 5-36.
- (1979). *Dinámica social de un cambio lingüístico*. México, Universidad Nacional Autónoma.
- Francis, E.K. (1976). *Interethnic Relation: An Essay in Sociological Theory*. N. York, Elsevier.
- Friedrich, Paul (1972). "Social Context and Semantic Feature: The Russian Pronominal Usage", en *Gumperz and Hymes (eds.)* 1972, págs. 270-300.

- Gabás, Raúl (1980). *J. Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística*. Barcelona, Ariel.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1976). *La planificación de la enseñanza*. Trillas.
- Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris. Hachette.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (Mass.), Newbury House.
- Garvin, Paul L. (ed.).(1970). *The Problem of Method in Linguistics*. La Haya / París, Mouton, págs. 249-325.
- y Lastra, Y. (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM.
- Gaviria, M. (1976). *El turismo de invierno y el asentamiento de extranjeros en la provincia de Alicante*.
- Gerth, Hans & Charles Wright Mills (1984). *Carácter y estructura social. La psicología de las instituciones sociales*. Barcelona/ Buenos aires, Paidós.
- Giglioli, P.P. (ed.). *Language and Social Context*. Harmondsworth (Middlesex), Penguin Books.
- Giles, Howard (ed) (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres, Academic Press (European monographs in social psychology, nº13).
- and P.F. Powesland (1975). *Speech Style and Social Evaluation*. Londres, Academic Press.

- and Bernard Saint-Jacques (eds.) (1979). *Language and Ethnic Relations*. Oxford, Pergamon Press.
- y Byrne, J. L. (1981). "Aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua", en *Revista de Educación*, 268, págs. 77-102.
- Gimeno, F (1981). "Dimensiones del Multilingüismo", en *Revista Española de Lingüística* 11, 2, 341-373.
- (1982). "Alternatives al bilingüisme valencià meridional: A propòsit d'una pre-enquesta sobre les actitudes lingüístiques". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 4, págs. 51-61.
- (1983). "Hacia una sociolingüística histórica", en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 1, págs. 181-226.
- (1985b). "Multilingüismo y multilectismo", en *ELUA*, 2, (1984), 61-89.
- (1990a). *Dialectología y sociolingüística españolas*. 2ª ed. Alicante: Universidad de Alicante, 1992.
- (1990b). "De sociolingüística histórica: En torno a los orígenes del español", en F. Moreno (recop.): *Estudios sobre variación lingüística*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 89-102.
- y B. Montoya (1989). *Sociolingüística*. València: Universidad de València.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Goffman, Ervin (1979). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid, Alianza Editorial (Alianza Universidad nº 252).

- Gómez Molina, J.R. (1986). *Estudio sociolingüístico de la comunidad de habla de Sagunto*. Valencia. Institució Alfons el Magnanim.
- Goodenough, Ward H. (1975). "Cultura, lenguaje y sociedad", en Kahn (ed.) 1975, págs. 157-248.
- Götz-Marchand, Bettina (1984). "Resultados sobre la investigación empírica sobre pequeños grupos", en Schäfers (ed.) 1984, págs. 154-184.
- Granda, G. de (1968). *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo, 1898-1968*. Bogotá: ICC.
- Greenberg, J.H. (1971). *Language, Culture and Communication. Essays by J.H. Greenberg-Anwar S. Dil (eds.)*, Stanford, Stanford University Press.
- Gregory, M. and Susanne Carroll (1981). *Language and Situation. Language Varieties and their Social Contexts*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Greimas, A.J. (1980). *Semiótica y Ciencias Sociales*. Madrid, Fragua.
- Grosjean, François (1982). *Lige with two Languages. And Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Harvard University Press.
- Gueunier, M. et E. Genouvrier (1982). *Les normes du français*. París, Larousse. (Le français dans le monde 169).
- Gumperz, John J. (1971). *Language in Social Groups*. Anwar S. Dil (ed.), Stanford, Stanford University Press.

- And Dell Hymes (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. N. York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1975). "Comunidad lingüística", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. VI, págs. 635-640 (Reimpr. en Gumperz 1971, págs. 114-129).
- (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge / Londres, Cambridge University Press (Studies in Interactional Sociolinguistics, nº 1).
- (1982a). *Language and Social Identity*. Cambridge / Londres, Cambridge University Press.
- Haas, William (ed.) (1982). *Standard Languages. Spoken and Written*. Manchester, Manchester University Press.
- Hall, Raymond (ed.) (1979). *Ethnic Autonomy. Comparative Dynamics*. N. York, Pergamon Press.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres, Edward Arnold.
- (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, F.C.E. (Trad. Cast. del inglés *Language as Social Semiotic*, Londres, Edward Arnold, 1978).
- Hare, A. Paul (1975). "Estructura de papeles sociales", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. IV, págs. 232-236.
- Harmer, J. (1988). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

Haugen, Einar (1972). *The Ecology of Language*. Anwar S. Dil (ed.), Stanford, Stanford University Press.

-- (1973). "Bilingualism, Language Contact and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1956-70", en *Sebeok, T. A. (ed.). Current Trends in Linguistics*. The Hague / París, págs. 505-591.

-- (1981). *Minority Languages Today*. Edinburgo, Edinburgh University Press.

Hawley, A.H. (1966). *Ecología humana*. Madrid, Tecnos (trad. cast. de *Human Ecology: A Theory of Community Structure*, N. York, 1950).

Holborn, Louise W. (1975). "Refugiados. Problemas mundiales", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, t.IX*, págs. 147-161.

Hudson, R.A.(1980). *Sociolinguistics*. Cambridge, University Press, trad. esp., Anagrama, 1981.

Hymes, Dell H. (ed.) (1964). *Language in Culture and Society*. N. York, Harper and Row.

-- (ed.) (1971). *Pidginization and Creolization of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

-- (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

-- (ed.) (1983). *Essays in the History of Linguistic Anthropology*. Amsterdam, John Benjamin (Studies in the History of Linguistics nº 25).

Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona, Anagrama (Trad. cast. de Sociolinguistics, Cambridge, Cambridge University Press.)

Jakobson, Roman (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral.

Jespersen, Otto (1969). *La llengua en la humanitat, la nació i l'individu*. Barcelona, Edicions 62 (Trad. cat. de Mankind, Nation and Individual from a Linguistic Point of View, Bloomington, 1964).

Kahn, J.S. (ed.) (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama.

Kemp, J. (1974). *Planeamiento didáctico*. Diana.

Klineberg, Otto (1975). "Concepto de prejuicio", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. VIII, págs. 422-429.

Kloss, Heinz and Grant D. McConnell (eds.) (1974). *Composition linguistique des nations du monde, Vol.I: L'Asie du Sud, secteurs central et occidental; Vol.II: L'Amérique du Nord; Vol. III: L'Amérique du Sud*, Québec, Les Presses de L'Université Laval.

-- (1978). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation, Vol.I: Les Amériques*, Québec, Les Presses de l'Université Laval (Centre International de Recherche sur le Bilinguisme).

Kohn, Hans (1967). *Nacionalismo. Su significado e historia*. Buenos Aires, Paidós.

-- (1975). "Nacionalismo", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. t. VII, págs. 306-311.

Krashen, S. D. (1978). *Principles And Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.

-- & Terrel, T.D. (1988). *The Natural Approach. Language acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, Centre for Applied Linguistics.

-- (1970): "The Study of Language in its Social Context", en *Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.), Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.

-- (1972). "The logic of non-standar English", en *Giglioli (ed.) 1972, págs. 179-216*.

-- (1972a). *Language in the Inner City*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

-- (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra (trad. cast. de Sociolinguistic Patterns, Filadelfia, 1972).

Lambert, Wallace (1972). *Language, Psychology and Culture*. Anwar S. Dil (ed.), Stanford, Stanford University Press.

-- (1972a). "A Social Psychology of Bilingualism", en *Pride-Holmes (eds.) 1972, págs. 336-349*.

-- (1982). "Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo", en *Revista de Occidente 10 y 11, págs. 143-166*.

Landsheere, G.(1982). *La investigación experimental en educación*. UNESCO.

Leech, G. (1977). *Semántica*. Madrid, Alianza Editorial (Alianza Universidad, nº 197).

Leontiev, Alexis (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal.

Lévi-Strauss, Claude (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires, Eudeba.

Lewis, E. G. (1972). *Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of language policy and its implementation*. La Haya / París, Mouton.

-- (1981). *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford, Pergamon Press.

Lieberson, Stanley (ed.) (1967). *Explorations in Sociolinguistics*. Bloomington / La Haya / París, Mouton.

-- (1981). *Language Diversity and Language Contact. Essays by Stanley Lieberson*. Anwar S. Dil (ed.), Stanford, Stanford University Press.

López del Castillo, Ll. (1975): "Les interferències català-castellà", en *Bilingüismo y educación en Cataluña*. Barcelona, Teide, págs. 87-91.

López Morales, H. (1974). *Introducción a la lingüística generativa*. Madrid, Alcalá.

-- (1977). "Hacia un concepto de la sociolingüística", en Abad, F. (ed.). *Lecturas de sociolingüística*. Madrid, Edaf, págs. 101-124.

-- (1979). *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid / Nueva York, Hispanova de Ediciones.

-- (1981). "Estudio de la competencia sociolingüística: modelos probabilísticos". *Revista Española de Lingüística*, 11, 2, págs. 247-268.

- (1983a). *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. México, Universidad Nacional Autónoma, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- (1983b). "Lingüística estadística", en López Morales, H. (coord.). *Introducción a la lingüística actual*. Madrid, Playor, págs. 209-225.
- (1989). *Sociolingüística*. Madrid. Gredos.
- Luceño, J.L. (1988). *Didáctica de la lengua española*. Marfil.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Londres, Cambridge University Press, Trad. esp., Barcelona, Teide (4ª ed. 1977).
- (1980). *Semántica*. Barcelona, Teide (Trad. cast. de Semantics, Cambridge, Cambridge University Press).
- (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. París, Klincksieck.
- Malinowski, Bronislaw (1975). "La cultura", en Kahn (ed.) 1975, págs. 85-128.
- Maluquer i Sostres, J. (1963). *L'assimilation des immigrés en Catalogne*. Ginebra, Droz.
- Marcellesi, J.BB(1974). *Introducción a la sociolingüística*. Madrid, Gredos, 1979.
- (1975). *L'enseignement des langues régionales*. (Langue française 25). París, Larousse.

-- (1979). "Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France: langue nationale et langues régionales", en *International Journal of the Sociology of Language* 21, págs. 63-80.

-- (1981). *Bilinguisme, diglossie, hégémonie: Problèmes et tâches*. (Langages, marzo 1981), París, Larousse.

-- (1981). *Bilinguisme et diglossie*. (Langages 25), París, Larousse.

Marchand, F. (coord.)(1975). *Manuel de linguistique appliquée. I. L'acquisition du langage. Enfants français; inmigrés*. París, Delagrave.

Marcos Marín, F. (1983). *Metodología del español como segunda lengua*. Alhambra.

Martinet, A. (1960). *Elementos de lingüística general*. Madrid, Gredos, 1974.

-- (1976). *El lenguaje y los grupos humanos*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Mead, George H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad (desde el punto de vista del conductismo social)*. Barcelona / Buenos Aires, Paidós.

Meillet, A. (1951). *Linguistique historique et linguistique générale*. París, Champion.

Merton, Robert K. (1964). *Teoría social y estructura social*. México, F.C.E.

Milroy, L. (1982): "Social Network and linguistic focusing", en Romaine, S.(ed.): *Sociolinguistic Variation in speech Communities*. Londres, Arnold, Págs. 141-152.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.

Morris, S.H. (1975). "Grupos étnicos", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t.IV, págs. 253-257.

Moscovici, Serge (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid, Ediciones Morata.

Mosha, M. (1971): "Loanwords in Luganda: A Search for Guides in the Adaptation on African Languages to Modern Conditions", en Whittleley, W.(ed.): *Language Use and Social Change*. Londres, Oxford University Press, págs. 288-308.

Mounin, G. (1967). *Historia de la lingüística*. Madrid, Gredos, 1974.

Muysken, P. (1981): "Half-way between Spanish and Quechua: The case for relexification", en Highfield, A. and Valdman, A. (eds.): *Historicity and Change in Creole Studies*. Ann-Arbor, Karoma, págs. 52-78.

--(1984): "Linguistic dimensions of language contact. The State of the art in interlinguistics", *Révue Québécoise de Linguistique*, 14, págs. 49-77.

Newcomb, Theodore M. (1973). *Manual de psicología social*. Buenos Aires, Editorial Universitaria (EUDEBA), 2 vols.

Ninyoles, R.L. (1969). *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre 1978.

-- (1971). *Idioma i prejudici*. Palma de Mallorca, Moll.

-- (1972). *Idioma y poder social*. Madrid. Tecnos.

-- (1975). *Estructura social y política lingüística*. Valencia, Fernando Torres.

-- (1982) (ed.). *Estructura social al País Valencià*. Valencià, Diputació.

Olivier, G. (1981). *La ecología humana*. Vilasar de Mar (Barcelona), Oikos-Tau.

Oksaar, E. (1972): "Bilingualism", en Sebeok Th. A. (ed.): *Current Trends in Linguistics, IX*, La Haya, Mouton, págs. 476-511.

-- (1983). "Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista del lingüista", en Husén, T. y Opper, S. (eds.). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid, 1984, págs. 33-59.

Parsons, Talcot (1982). *El sistema social*. Madrid, Alianza Editorial.

Payrató, Ll. (1985). *La interferència lingüística (Comentaris i exemples català-castellà)*. Barcelona, Curial Edicions Catalanes, Publicacions de l'Abadía de Monserrat.

Piaget, Jean et al. (1975). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales, 2ª edn.*, Madrid, Alianza / Unesco.

-- (1983). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Ariel.

Pietro, R. J. di (1986). *Estructuras lingüísticas en contraste*. Madrid, Gredos, 1986.

Poplack, Shana (1982),. "Sometimes I'll start a Sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching", en J. Amatae - L. Elías-Olivares (eds.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Cambridge / Londres, Cambridge University Press, págs. 230-263.

-- and Sankoff, D. (1984): "Borrowing: the synchrony of integration", *Linguistics 22*, págs. 99-135.

Pottier, B. (1970). *L'Ethnolinguistique, (Langages 18)*. París, Larousse.

- Prabhn, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Pride, J.B. (1971). *The Social Meaning of Language*. Londres, Oxford University Press.
- and Janet Homes (eds.) (1972). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth (Middlesex), Penguin Books.
- Quilis, A. et al. (1982). *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rayfield, J.R. (1970). *The Languages of a Bilingual Community*. La Haya, Mouton.
- Rivers, W.M. et alia. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- Rojo, Guillermo (1981). "Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia", en *Revista Española de Lingüística* 11, 2, págs. 269-310.
- Romaine, S. (1982). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres, Edward Arnold.
- (1982a). *Socio-historical Linguistics. Its Status and Methodology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1984). *The Language of Children and Adolescents*. New York, B. Blackwell.
- (1988). *Pidgin and Creole Languages*. Harlow, Longman.
- (1989). *Bilingualism*. Oxford, Blachwell.

Rona, J.P. (1970). "La concepción estructural de la sociolingüística", en: P. Garvin y Y. Lastra (eds.) (1974) 203-216.

-- and Wolfgang Wölck (eds.) (1976). *The Social Dimension of Dialectology* (International Journal of the Sociology of Language 9). La Haya / París, Mouton.

Rotaetxe, K. (1986): "Bilingüismo Y Lingüística Aplicada", en Fernández F. (ed.), 1986, págs. 291-313.

--(1988). *Sociolingüística*. Madrid. Síntesis.

Rozensveig, V.J. (1976). *Linguistic Interference and Convergent Change*. La Haya / París, Mouton.

Ryan, E.B. and Howard Giles (eds.) (1982). *Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts*. Londres, Edward Arnold.

Sánchez Cámara, F. - Ayala, F. (1972). *Concepts for Communication and Development in Bilingual and Bicultural Communities*. La Haya / París, Mouton.

Sánchez Carrión, J.M. (1981). *El espacio bilingüe*. Burlada, Eusko Ikaskuntza.

Sankoff, D. (ed.). (1978). *Linguistic Variation. Models and Methods*. New York, Academic Press.

-- y Cedergren, H. (1981). *Variation Omnibus*. Alberta, Linguistic Research.

-- y Poplack, S. (1981). "A Formal Grammar for Code-Switching", en *Papers in Linguistics*, 14, 2, págs. 3-46.

- Sankoff, Gillian (1980). *The Social Life of Language*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- San Román, Teresa (1984). *Gitanos en Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona (Publicaciones de Antropología Cultural).
- Sapir, Edward (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México, F.C.E.
- Saussure, F. de (1976). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Losada.
- Savard, Jean Guy et Richard Vigneault (1975). *Les états multilingues. Problèmes et solutions*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Saville-Troike, M. (1977). *Linguistics and Anthropology*. Washington, Georgetown University Press.
- Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona, Herder.
- Schuchardt, Hugo (1979). *The Ethnography of Variation. Selected Writings on Pidgins and Creoles*. Ann Arbor, Karoma Publishers.
- (1980). *Pidgin and Creole Languages*. Cambridge / Londres, Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1980). *Actos de habla*. Madrid, Cátedra.
- Sebeok, T. A. (ed.). (1973). *Current Trends in Linguistics. Linguistics in North America, 10, 1*. The Hague-Paris, Mouton.

Shuy, R. and R. Fasold (1973). *Language Attitude Studies: Current Trends and Prospects*. Washington, Georgetown University Press.

Seva Llinares, A. (1968). *Alacant: Trenta mil Pieds-Noirs*. Valencia, Col·lecció ters i quatre.

Silva-Corvalán, C. (1988). *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid. Alhambra.

Slama-Cazacu, T. (1972). *La Psycholinguistique*. Paris, Klincksieck.

Spicer, Edward H. (1975). "Aculturación", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t.I, págs. 33-38

Spolsky, B. and R.L. Cooper (1978). *Case Studies in Bilingual Education*. Rowley (Mass.), Newbury House.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.

Stubbs, M. (1976). *Language, Schools and Classrooms*. London, Methuen. Trad. cat. El llenguatge i l'escola. Barcelona, Edicions 62, 1982.

– (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford, B. Blackwell.

Strubell i Trueta, Miquel (1982). *Llengua i població a Catalunya*. Barcelona, Edicions de la Magrana.

Tabory, M. (1980). *Multilingualism in International Law and Institutions*. Rockville (Maryland), Sijthoff.

- Tajfel, Henri (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, herder.
- Theodorson, G.A. (1974). *Estudios de ecología humana*. Barcelona, Labor.
- Titone, R. (1979). *Psycholinguistique appliquée*. Paris, Payot.
- Trudgill, Peter (1974). *Sociolinguistics. An Introduction*. Harmondsworth (Middlesex), Penguin Books.
- (1983). *On Dialect. Social and Geographical Perspectives*. Oxford, B. Blackwell.
- Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el grupo social: Una teoría de la categorización del yo*. Madrid, Morata.
- Turner, R. (1975). *Ethnomethodology. Selected Readings*. Harmondsworth (Middlesex), Penguin Books.
- Uribe-Villegas, Oscar (1977). *Issues in Sociolinguistics*. La Haya / París, Mouton.
- Vallverdú, Francesc (1972). *Ensayos sobre bilingüismo*. Esplugues de Llobregat (Barcelona), Ariel.
- (1973). *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona, Edicions 62.
- (1979). *La normalització lingüística a Catalunya*. Barcelona, Laia.
- (1980). *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona, Edicions 62.
- (1981). *El conflicto lingüístico en Cataluña: Historia y presente*. Barcelona, Península.

-- (1982). "situación de la lengua catalana", en *Revista de Occidente* 10-11, págs. 77-92.

Van Overbeke, Maurice (1972). *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruselas / París.

-- (1976). *Mécanismes de l'interférence linguistique*. Madrid, Fragua.

Varios. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas*. Santillana.

Vendryes, J. (1925). *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*. París (Trad. cast.: México 1958).

Vildomec, Verobjob (1963). *Multilingualism*. Leyden, Sythoff.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Nueva York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1 (7ª ed., La Haya, Mouton, 1970), trad. esp.: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y Problemas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1974.

-- (1954). "Is a Structural Dialectology Possible?". *Word*, X, págs. 388-400.

--, Labov, W. y Herzog, M.I. (1968). "Empirical Foundations for a Theory of Language Change", en Lehmann, W.P. y Malkiel, Y. (eds.). *Directions for Historical Linguistics: A symposium*. Austin, págs. 95-195.

-- (1976). "Unilingüismo y multilingüismo", en *Martinet* 1976, págs. 81-117.

Whaley y Mallot. (1978). *Psicología del comportamiento*. Fontanella.

Whiteley, W.H. (1971). *Language Use and Social Change*. Oxford, Oxford University Press.

Whitney, W.D. (1981): "On Mixture in Language", *Transactions of American Philological Association* 12, págs. 5-26.

Whorf, B. Lee (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, Seix Barral.

Woolford, E. (1983): "Bilingual Code-Switching and Syntactic Theory", *Linguistic Inquiry* 3, págs. 520-536).