

Lengua Castellana y
Comunicación

Lenguaje y Sociedad

Programa de Estudio
Tercer o Cuarto Año Medio

Formación Diferenciada



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

Presentación

Este programa de curso para la Formación Diferenciada del subsector Lengua Castellana y Comunicación se centra en la observación de diferentes situaciones de uso de la lengua castellana con el propósito de que los estudiantes adquieran una mayor conciencia del instrumento fundamental que utilizan para comunicarse, comprendan mejor algunos de sus mecanismos básicos, aprecien la riqueza y variedad de recursos que ofrece y la valoren tanto en cuanto medio de expresión personal, interacción social y creación cultural y artística como en cuanto símbolo de identidad que afirma el sentido de pertenencia a una comunidad.

Para el logro de esos objetivos, la Unidad 1 plantea, en primer lugar, la observación de situaciones de comunicación en las que se manifieste el uso de la lengua castellana en algunos de los diversos países o regiones en que ella es lengua oficial. Ello llevará a la identificación de la comunidad hispanohablante y a caracterizarla en cuanto a su amplitud geográfica o regional, a la diversidad con que ella se manifiesta en aspectos tales como pronunciación, entonación, léxico y algunas estructuras sintácticas. Si bien éstas marcan diferencias y revelan la variedad y riqueza de posibilidades expresivas de la lengua, no alteran su básica unidad y esa homogeneidad que, más allá de las diferencias, hace posible la comunicación, la comprensión, el entendimiento entre hablantes originarios o pertenecientes a los diversos países o regiones donde se utiliza la lengua castellana.

La percepción y comprensión de ello se favorecerá y apoyará con el conocimiento de algunos de los factores que contribuyen a la creación y preservación de la unidad de la len-

gua de la comunidad hispanohablante. Sin entrar en el estudio de la historia de la lengua, pero estimulando a los estudiantes a indagar en los fenómenos que observan en el uso de la lengua castellana, se propiciará la búsqueda de antecedentes sobre su evolución, su expansión y desarrollo en América. Así también, acerca del papel de la norma culta, de las políticas lingüísticas de los Estados y de las instituciones e instrumentos reguladores del uso de la lengua y del sentido de la función homogenizadora que ellos ejercen, permitiendo así que chilenos, españoles, peruanos, colombianos, mexicanos, bolivianos, cubanos, etc., a pesar de sus diferencias regionales, históricas, culturales y de las consiguientes variantes lingüísticas, hablen una misma lengua y dispongan de un instrumento común de comunicación. Este, además de hacer posible la interacción comunicativa directa -no mediada por traducción- genera y afirma el sentido de pertenencia e integración en una vasta comunidad que, junto con la lengua, sus posibilidades y límites comunicativos, expresivos y creativos, comparte también ciertos valores comunicativos, simbólicos, culturales, y ciertos aspectos de una visión de mundo asociados a la lengua.

Pero junto con la percepción y comprensión de la básica unidad de la lengua de la comunidad hispanohablante importa que los estudiantes aprecien y valoren la diversidad lingüística que se da en su interior, no sólo en el uso de la lengua castellana sino también la diversidad producida por la coexistencia de diferentes lenguas regionales, vernáculas o indígenas que establecen en distintas formas relación con la castellana, lengua de prestigio de-

clarada lengua oficial por distintos países de la comunidad hispanohablante.

La indagación sobre las lenguas vasca, catalana, gallega, en el caso de España y de algunas de las múltiples lenguas indígenas de América y Chile, como la náhuatl, mayanses, quechua, aymara, mapudungun, deberá orientarse a:

- el reconocimiento de la riqueza lingüística existente en la comunidad hispanohablante, y del aporte -principalmente léxico- que esas lenguas han hecho a la castellana;
- la valoración de las lenguas indígenas y regionales como elemento marcadores de identidades étnicas y culturales y al reconocimiento de los distintos tipos de relación que se establecen entre ellas y la lengua castellana y que son reveladores de las políticas lingüísticas y culturales de los Estados y de las actitudes de éstos y de los miembros de la comunidad hispanohablante frente a otras lenguas.

Estas actitudes van desde el reconocimiento, respeto y valoración de las lenguas regionales o indígenas y de las comunidades que las hablan, como en los casos de bilingüismo tupi-guaraní-castellano en Paraguay, o de su reconocimiento como lenguas oficiales dentro de las respectivas comunidades vasca, catalana, gallega, en el caso de España, hasta las actitudes que las desconocen y relegan como medio de comunicación sólo posible en el ámbito del grupo étnico y en la esfera de la vida privada, pues en la pública esos hablantes son requeridos de usar la lengua oficial.

También interesa que los estudiantes adquieran conciencia de que hay otras diferencias además de aquellas debidas a los factores regionales o geográficos, que son las que en el uso social de la lengua se condicionan a partir de factores como la edad, el sexo, las profesiones, oficios u ocupaciones laborales, los estratos

o niveles socioeconómicos y culturales de los hablantes. Esto es, que existen sociolectos o hablas particulares propias de distintos grupos sociales y que ellas son factor de identificación del sujeto con el grupo de su pertenencia a la vez que de diferenciación respecto de otros. Importa igualmente que los estudiantes observen que las maneras de hablar de los distintos grupos sociales generan relaciones variadas en el plano de las jerarquías, del poder y de la autoridad. Mientras algunas hablas particulares se orientan hacia la igualdad y solidaridad -las de los niños y jóvenes, por ejemplo-, otras como las jergas de algunas profesiones tienden a imponer autoridad y superioridad a quienes no pertenecen a esos grupos. Asimismo, las fórmulas de tratamiento y cortesía, el uso de los pronombres 'tú' y 'usted' para dirigirse a las personas pueden ser indicadores de la relación de la lengua con el poder, y del tipo de relación -jerárquica o igualitaria- que se establece entre hablantes pertenecientes a distintos grupos sociales.

La consideración más general de estos fenómenos se plantea, de manera propedéutica, en la primera unidad, por lo que ella se constituye en el marco de referencia obligado para los contenidos, aprendizajes y actividades sobre aspectos cada vez más específicos del español de Chile que son la materia de las unidades siguientes. La segunda está dedicada a la caracterización de la lengua hablada en nuestro país, tanto en su unidad como en su variedad, desde una perspectiva sincrónica y diacrónica; y la tercera está orientada a que los estudiantes perciban la existencia de algunas de esas variantes lingüísticas particulares y las funciones que ellas cumplen, que identifiquen sus rasgos más salientes, las actitudes y valoraciones que sustentan quienes las utilizan, y las relaciones que se establecen entre esas hablas y la lengua estándar, oficial.

Importa siempre que los estudiantes aprecien estas variantes lingüísticas identificatorias de diferentes grupos sociales como manifestación de las posibilidades expresivas y comunicativas de la lengua y que reparen en el hecho que ellas constituyen marcadores de identidad social, que responden a las convenciones y regulaciones que les confiere el grupo que las crea y utiliza, y que operan como elementos de control de los miembros del grupo. Ello, porque su pertinente utilización es determinante para la pertenencia e inclusión en él y su desconocimiento o inadecuado uso es factor de exclusión o discriminación.

La conciencia de la existencia de hablas particulares propias de diversos grupos sociales y la caracterización general de algunas de ellas deberá incidir en incrementar la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas, esto es, en que sepan actuar apropiadamente en las distintas situaciones de comunicación social en que intervienen. Ello implica saber no sólo el código lingüístico sino qué decirle a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cada ocasión.

Por la estrecha ligazón de los contenidos de lengua y literatura en este programa, las actividades relativas a uno y otro componente se integran en cada unidad y subunidad, instalándose las actividades relativas al perfeccionamiento y profundización de la capacidad de lectura literaria como una culminación de la aplicación de los conceptos y habilidades adquiridos por medio de las actividades y ejemplos anteriores, referidos básicamente a fenómenos lingüísticos.

Así, se ha tomado en consideración la utilización por la literatura de la diversidad de la lengua con fines de caracterización de personajes, identificación de niveles sociales y culturales, y de distinción de los diferentes espacios geográficos, políticos, morales representados por y en ella. Esto ha formado parte de los

procedimientos literarios desde muy antigua data: ya la tradición grecolatina establecía la distinción entre los estilos elevado y bajo como medio para identificar no solamente el nivel social y cultural de los personajes, sino también para distinguir géneros como la tragedia y la comedia. Ciertamente es que esta distinción no correspondía a una reproducción fiel de los usos lingüísticos de la sociedad, sino más bien a tradiciones y convenciones de la propia literatura; entre otras cosas, lo impedía la utilización generalizada del verso como medio preferente de la lengua literaria, y con ello su distanciamiento de las formas del discurso utilizadas en la vida real.

El advenimiento del romanticismo, realismo y naturalismo incorporó el objetivo artístico de reproducir fielmente la realidad –Balzac se quería cronista de los usos y costumbres de su sociedad, el naturalismo postulaba la captura fiel de lonjas o secciones de la realidad–, y con ello trajo consigo el desplazamiento de la mirada inspiradora desde los modelos literarios hacia los usos de los diferentes sectores sociales retratados en la literatura; entre ellos, los usos lingüísticos. La reproducción del habla de diferentes sectores sociales, culturales, laborales, profesionales, generacionales se convierte en uno de los objetivos de la recreación literaria de imágenes del mundo en que se vive.

Como se señaló más arriba, no es que nunca se haya hecho esto antes en la literatura; Molière establece la manera de hablar como el centro de la caracterización de los personajes en *Las preciosas ridículas*, y Aristófanes y Plauto no dejaron de usar este recurso como un modo seguro de provocar el efecto cómico. Pero nunca se había hecho tan programática y generalizadamente. En América Latina, criollismo y mundonovismo ofrecen numerosísimos ejemplos. En lengua inglesa, George Bernard Shaw construyó *Pygmalión* –una de sus obras más famosas– en torno a la

función de las respectivas hablas como medio y símbolo de la identificación de distinciones tanto de lugar geográfico como de clase social. Y en los Estados Unidos de Norteamérica la reproducción literaria del habla sureña (especialmente la de los negros, pero también la de los blancos) cuenta con ilustres cultivadores, como William Faulkner (*El sonido y la furia, Mientras yo agonizo*, por ejemplo) y Tennessee Williams (*Un tranvía llamado deseo, La gata sobre el tejado de zinc caliente*), entre muchos otros.

Por eso es importante, y se ha elegido como el centro orientador del componente Literatura del programa para la Formación Diferenciada de Tercer Año Medio, dedicado a explorar más detenidamente la relación entre lenguaje y sociedad, la profundización y ampliación de la competencia de lectura literaria para la detección e interpretación de dicha relación, y la consideración más profunda acerca de los modos en que la integración en ella de diversas variantes lingüísticas contribuye no sólo a la incorporación de diversos sectores del mundo representado, sino también de diversas maneras de ser y de verlo desde su interior.

Igual que en los programas de Lengua Castellana y Comunicación para la Formación General en 1°, 2° y 3° Medio, en éste el orden de las unidades obedece a una progresión disciplinar desde lo más general a lo más particular, que el docente, en el trabajo con sus alumnos, debe combinar con un orden regido por el trán-

sito desde lo más cercano a lo más alejado de la experiencia inmediata del estudiante y del conocimiento ya adquirido. Así, por ejemplo, los contenidos y aprendizajes de la primera unidad referidos a la unidad y diversidad lingüística que se manifiesta en la comunidad hispanohablante harán necesario establecer comparaciones con la lengua hablada en Chile y con la propia de los estudiantes, para desde allí comprender los fenómenos que caracterizan la lengua castellana hablada en distintos territorios.

Cabe señalar también que, al igual que en los programas de los otros cursos de Educación Media, la estructuración en unidades no significa la secuencialidad que debe regir el trabajo en aula. Por el contrario, las unidades deben utilizarse según las combinaciones que diseñe el docente y que permitan relacionar contenidos, aprendizajes y actividades de todas las unidades, respetando así la necesaria integración de conocimientos conceptuales, procedimientos y actitudes para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos y alumnas. Sugerencias y combinaciones o correlaciones posibles entre las unidades se formulan a lo largo del texto del programa, especialmente en las 'Indicaciones al docente', las que pueden complementarse o reemplazarse por aquellas que los profesores juzguen más adecuadas para que los alumnos y alumnas alcancen una mejor comprensión, ampliación y adecuado manejo del lenguaje que utilizan.

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Comprender que las lenguas no son un mero reflejo pasivo de la realidad, sino que se relacionan estrechamente con los modos de vida de las comunidades que las usan, recrean y transmiten; y que constituyen cauces que guían la actividad intelectual y emocional de cada comunidad, y establecen marcos de mundos posibles para ésta.
2. Comprender que cada lengua está perfectamente adaptada a las necesidades de identificación, comunicación y expresión de la comunidad que la usa, recrea y transmite, valorando la propia lengua como parte fundamental del patrimonio cultural.
3. Identificar algunos de los usos fonéticos, léxicos, sintácticos y estilísticos propios del castellano de Chile y de otros países americanos hispanoparlantes, comparándolos entre sí y con el castellano peninsular, analizando el sentido y el valor de estas variantes, así como el valor de la función homogenizadora de la norma culta.

Contenidos Mínimos

1. Observación del uso del lenguaje en situaciones de comunicación cotidianas correspondientes a diferentes países de habla castellana, aparecidas en grabaciones radiales, teleseries, películas, canciones, etc., permitiendo:
 - a. el reconocimiento de los distintos niveles del habla correspondientes a los diferentes países para apreciar la riqueza de posibilidades lingüísticas, las diferencias que se dan en el habla y la pertinencia de las normas sociales en uno u otro nivel, destacando la función homogenizadora de la norma culta;
 - b. la investigación de campos semánticos en diversos ámbitos (sociales, etarios, familiares, laborales, etc.), comparando las diferentes normas entre sí, y con las lenguas autóctonas (mapuche, aymará, quechua) donde fuere pertinente, para dar cuenta de la diversidad de mundos y de visiones culturales (existenciales, filosóficas, religiosas, económicas, etc.) transparentadas por el lenguaje;
 - c. la observación de las relaciones de dominio entre lenguas; permanencia y desaparición de ellas, la posibilidad de establecer una lengua común para todos (el esperanto, por ejemplo).

2. Lectura de al menos seis obras literarias que ilustran las diferencias lingüísticas entre grupos diversos (jóvenes, grupos autóctonos, sectores laborales, etc.), dando oportunidad para:
 - a. el reconocimiento de la relación entre el lenguaje y las formas de representación y de imágenes del mundo de las obras literarias;
 - b. la investigación de la evolución del lenguaje en sectores determinados de la sociedad, especialmente en el ámbito adolescente y juvenil.
 - c. la identificación de valores humanos y estéticos que trascienden contextos y épocas, expresados a través de lenguajes diversos.
3. Observación de diversos discursos aparecidos en los medios de comunicación masivos, especialmente diarios y revistas, teleseries y programas juveniles de la televisión, dando la oportunidad para:
 - a. la caracterización de tales discursos de acuerdo a los rasgos propios de los diversos niveles del habla, considerando el léxico, estructuras gramaticales y algunas modalidades lingüísticas, formales y no formales;
 - b. el análisis de las variaciones en la norma lingüística en relación con las necesidades de identificación, comunicación y expresión de los distintos grupos o sectores sociales, diferenciados por factores laborales, profesionales, intelectuales, afectivos, educacionales, políticos o económicos.
4. Producción de textos de carácter no literario (ensayos, artículos, informes de investigación, etc.) que den cuenta, de manera coherente y cohesionada, de los resultados de sus investigaciones sobre algunas de las relaciones entre lenguaje y sociedad.

Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

El programa de Formación Diferenciada de Lengua Castellana y Comunicación de Tercer Año Medio refuerza algunos OFT que tuvieron presencia y oportunidad de desarrollo en la Formación General de Primero, Segundo y Tercer Año Medio y agregan otros propios de las nuevas unidades:

- a. Los OFT relacionados con el conocimiento de sí mismo, a través de la comprensión de la unidad y la diversidad lingüística como forma de conocer la realidad y de emplear este conocimiento para favorecer el autoconocimiento y afirmar la identidad personal.
- b. Los OFT relacionados con desarrollo del pensamiento, en especial los que dicen relación con: habilidades de investigación (selección y organización de información relacionada con la diversidad lingüística que se da al interior del país, o en regiones); las habilidades comunicativas (aprender a actuar apropiadamente en las distintas situaciones de comunicación social en que intervienen); habilidades de análisis, interpretación y síntesis (de la riqueza lingüística existente en la comunidad hispanohablante).
- c. El programa pretende reforzar los OFT que explicitan el conjunto de valores de formación ética, a través del desarrollo de actitudes de reconocimiento, respeto y valoración de la variedad lingüística existente, en especial de las lenguas indígenas, para de esta manera erradicar comportamientos discriminatorios. Y generar una disposición solidaria y de tolerancia entre los miembros de diferentes grupos sociales que conforman la comunidad nacional e hispanoamericana.
- d. Los OFT referidos a las relaciones de la persona y su entorno a través del conjunto del programa, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de tomar conciencia de la existencia de hablas particulares propias de diversos grupos sociales, para que de esta manera puedan desarrollar una efectiva y adecuada interacción social. Interesa que aprendan a relacionarse con las culturas originarias de América que junto con la occidental cristiana traída por españoles están en la base de la identidad nacional.
- e. Además, el programa se hace cargo de los OFT de Informática incorporando en diversas actividades y tareas la búsqueda de información a través de redes de comunicación y el empleo de software.

Unidades, contenidos y distribución temporal

Cuadro sinóptico

Unidades		
1	2	3
Unidad y diversidad de la lengua de la comunidad hispanohablante.	El múltiple y cambiante lenguaje de los chilenos.	Algunas jergas de los chilenos.
Contenidos		
<ol style="list-style-type: none"> 1 Unidad lingüística de la comunidad hispanohablante: políticas lingüísticas y entidades e instituciones que la regulan. 2 La variedad lingüística de Hispanoamérica y España. 3 Factores de la evolución de la lengua castellana. Los aportes de otras lenguas. 4 Uso de variantes lingüísticas y jergas y su relación con diversos sectores de la sociedad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1 La lengua usada en Chile: una variante del español de la comunidad hispanohablante. 2 Algunos elementos fonéticos, morfosintácticos, léxicos, estilísticos caracterizadores del español de Chile. 3 Diversidad en el uso del español de Chile: <ul style="list-style-type: none"> • las variantes diatópicas (o relativas al factor regional); • las variantes diastráticas (o relativas a factores socioculturales); • las variantes diacrónicas: (los cambios en el lenguaje de los chilenos en los últimos cuarenta años); manifestación de esos cambios en la lengua literaria. 4 Relación de las variantes lingüísticas del español de Chile con la norma culta, y la función uniformadora y reguladora de ésta. 	<p>Subunidad 1: La jerga de los jóvenes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El habla de los jóvenes. Sus características: prosódicas, léxicas, morfosintácticas y estilísticas. 2. La lengua de los jóvenes en la literatura, como constituyente del sentido de la obra. Tiempo estimado = 25 Hrs. <p>Subunidad 2: La lengua laboral y de las disciplinas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características de la jerga laboral y profesional. 2. La lengua de las disciplinas del conocimiento. 3. La lengua laboral y profesional en la literatura, como constituyentes del sentido de la obra. Tiempo estimado= 15 hrs.
Tiempo estimado		
40 horas	40 horas	40 horas

Unidad 1

Unidad y diversidad de la lengua de la comunidad hispanohablante

Contenidos

- 1 Unidad lingüística de la comunidad hispanohablante: políticas lingüísticas y entidades e instituciones que la regulan.
- 2 La variedad lingüística de Hispanoamérica y España.
- 3 Factores de la evolución de la lengua castellana. Los aportes de otras lenguas.
- 4 Uso de variantes lingüísticas y jergas y su relación con diversos sectores de la sociedad.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Caracterizan la comunidad hispanohablante: la extensión geográfica o regional que abarca; otras lenguas que existen en ella y sus relaciones con la castellana (bilingüismo, plurilingüismo ...).
- Identifican algunos elementos léxicos, sintácticos, de pronunciación y prosodia que son comunes a la lengua de la comunidad hispanohablante y aquellos en que se manifiestan diferencias regionales.
- Reconocen el papel o función que tienen en la regulación de los usos de la lengua castellana y en la mantención de su unidad y uniformidad instituciones e instrumentos tales como: políticas lingüísticas de los países, la escuela, las Academias de la Lengua, Gramáticas, Diccionarios.
- Aprecian la variedad lingüística existente en Hispanoamérica, identifican las principales lenguas indígenas que existen y reconocen algunos de los aportes léxicos de

ellas a la lengua castellana, así como los de otras lenguas provenientes de procesos de inmigración.

- Identifican algunos de los factores históricos que han incidido en la evolución de la lengua castellana: su origen en la lengua latina, su constitución como lengua que da unidad a la diversidad lingüística que existía en España a fines del siglo XV, su expansión a América como lengua de la colonización.
- Reconocen, en el uso social de la lengua castellana, especialmente en Chile, las diferentes connotaciones lingüísticas que ella adquiere en determinados grupos sociales identificables en conformidad con factores como edad, sexo, estratos o niveles socioeconómicos, culturales, ocupación, oficios, profesiones; e identifican algunas de las «maneras de hablar» y reglas que rigen el uso de la lengua en algunos de esos grupos.
- Reconocen, en las obras literarias que leen, dichos factores y el papel que ellos juegan en la producción de sentidos en esas obras, y proponen interpretaciones para ellas tomando especialmente en cuenta esos factores.
- Comprenden y aprecian el valor de la lengua, en su uso habitual y en la literatura, como elemento de identidad que afirma el sentido de pertenencia a una comunidad (cultural, nacional, grupo social) y reconocen algunas de las relaciones y actitudes que se generan a partir de esa identificación con la comunidad o grupo social (inclusión, exclusión o discriminación; respeto y solidaridad entre los miembros del grupo y en la relación con otros grupos sociales o rechazo de ellos; relaciones jerárquicas o igualitarias).

Actividades

Actividad 1

Comparar la lengua castellana usada en distintos países y regiones e identificar elementos comunes y diferenciadores.

Ejemplo A

- Hacer un registro de grabaciones de diálogos, segmentos de discursos orales y de textos escritos producidos por hablantes pertenecientes a diversas regiones en las que se habla la lengua castellana; clasificarlos de acuerdo con el origen regional de los hablantes y registrar en un cuadro sinóptico los elementos comunes y los diferenciales que se aprecian en aspectos tales como léxico, estructuras sintácticas, pronunciación y entonación.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El material que se registre puede provenir de programas de televisión o radiales, de periódicos y revistas, de textos literarios, letras de canciones producidos por personas pertenecientes a distintos países donde la lengua principal es el castellano (España, Latinoamérica y el Caribe, Chile) o incluso de Estados Unidos. El uso de la televisión por cable y de internet, será especialmente útil para recopilar materiales.

Ejemplo B

- Intercambiar mensajes o cartas, a través del correo electrónico, con jóvenes de distintas regiones, sobre temas de interés de los estudiantes, observar y registrar los elementos lingüísticos comunes y los que manifiestan variantes o diferencias respecto de la lengua hablada en Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad puede complementarse con la número 3 de la subunidad 3.1, referida al habla o jerga de los adolescentes.

Ejemplo C

- Confeccionar una antología de textos breves de escritores españoles, latinoamericanos y chilenos en los que se manifiesten peculiaridades de la lengua castellana usada en los distintos países y registrarlas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El profesor o profesora deberá proponer textos en los que se evidencien variantes regionales del castellano. Se sugiere: literatura gauchesca, textos del criollismo y mundonovismo hispanoamericano y chileno, literatura del Caribe, (poemas de Nicolás Guillén, por ejemplo algún segmento de *Tres tristes tigres* de Cabrera Infante) de los países andinos (Ciro Alegría, José María Arguedas, Alcides Arguedas) narrativa mexicana (Mariano Azuela, Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Rosario Castellanos, Elena Poniatovska ...) textos de Borges, Arlt, Mallea, Sábato sobre Buenos Aires y el lenguaje del porteño.

Además de observar y registrar las principales variantes léxicas y sintácticas que se observan en los diferentes textos, el docente orientará a los alumnos y alumnas para que observen algunos de los procedimientos que se utilizan en la lengua escrita para reflejar las propiedades de la oralidad, las variantes que a nivel fónico, de pronunciación y entonación se producen y cómo se registra ello en la escritura. A propósito de ello, puede plantearse la reflexión relativa a las diferencias entre lengua oral y escrita, respecto al grado de sujeción a las normas lingüísticas y la mayor variabilidad de la lengua oral. La recopilación de giros, entonaciones y expresiones juveniles en los programas de televisión y su contrastación con prensa escrita dirigida a los jóvenes puede ser fuente de comparaciones en este aspecto, considerando que es un registro de lenguaje próximo a las experiencias e intereses de los estudiantes.

Ejemplo D

- Ver alguna película española o hispanoamericana y analizar escenas para registrar las diferencias que se observan en los planos léxico, fónico, morfosintáctico, estilístico, respecto de la lengua usada en Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La exhibición de películas de realizadores españoles e hispanoamericanos contemporáneos (Trueba, Almodóvar, Saura, Subiela,...) enfrentarán a los alumnos y alumnas con algunas dificultades de comprensión derivadas de modalidades lingüísticas diferentes a las usadas habitualmente en Chile. Guiar a los estudiantes en el análisis de escenas para que identifiquen y expliquen algunos de los elementos lingüísticos diferenciales que generan dificultades de comprensión: palabras y expresiones inusuales o que tienen otro significado en el español de Chile, diferencias de pronunciación y entonación, o de ciertas estructuras sintácticas, alusiones o referencias a elementos propios de las culturas y realidades de los países de origen de las películas, etc.

Sería de interés que los estudiantes reelaboraran algún diálogo de la película que vieron, entregando la versión ajustada al uso de la lengua castellana en nuestro país.

Actividad 2

Reconocer en discursos orales y escritos la presencia de vocablos provenientes de otras lenguas: indígenas de América y lenguas de inmigración, e investigar acerca de su origen, de su incorporación en la lengua castellana, del aporte que han hecho a ella.

Ejemplo A

- Constituir un pequeño diccionario de términos provenientes de otras lenguas y que, en distintos momentos de su evolución se han incorporado a la lengua castellana. Señalar a propósito de cada término, la lengua de origen, el campo o esfera de realidad a que se refieren, el significado.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Motivar a los alumnos y alumnas para que adviertan que muchas de las palabras que empleamos habitualmente y que consideramos propias de la lengua castellana tienen su origen en otras lenguas y que se han ido incorporando a la nuestra en distintos momentos de su evolución. Puede ello plantearse a partir de vocablos de reciente incorporación y de uso habitual entre los jóvenes (cachái, rockero, chatear) o de términos del campo científico o tecnológico que se usan corrientemente (sitio web, e-mail, fax, faxear, etc.). Para las lenguas indígenas nativas puede ser útil relacionar esta actividad con las de la actividad 4 de la Unidad 2, y sus ejemplos e indicaciones al docente.

A partir de ello se puede motivar a los estudiantes para que indaguen sobre términos que en distintos momentos de su evolución se han incorporado al castellano: provenientes de la lengua árabe, griega, latina, inglesa, francesa, italiana, alemana y, muy especialmente, de las lenguas indígenas americanas. Para ello, los profesores deberán orientar a los alumnos y alumnas en la consulta de diccionarios etimológicos o de extranjerismos, o la versión en CD-Rom del Diccionario de la RAE.

Con las palabras cuyo origen hayan investigado los estudiantes se elaborará el diccionario.

El profesor o profesora podrá utilizar alguna de esas palabras para explicar que la lengua castellana, así como toda lengua, no es fija sino que está en permanente evolución, que cambia y se enriquece en el uso, y en relación con las necesidades y motivaciones de los usuarios a lo largo del tiempo.

Ejemplo B

- Elaborar un registro de palabras de uso habitual en lengua castellana que sean originarias de otras lenguas y realizar una encuesta entre los estudiantes del curso, del colegio o entre personas de la comunidad en que se solicite: el significado de las palabras elegidas y el origen que el encuestado le asigna. Registrar las respuestas obtenidas, cotejarlas con los antecedentes que proporcionan diccionarios, gramáticas históricas, textos de historia de la lengua para determinar la validez de las respuestas. Elaborar las conclusiones en un texto

que además de resultados estadísticos sobre respuestas erróneas o acertadas, enuncie una reflexión acerca del grado de conciencia y conocimiento que las personas tienen de la lengua que cotidianamente usan.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El profesor o la profesora puede introducir la actividad realizando una pequeña encuesta con sus propios alumnos y alumnas en la que les plantee palabras de uso habitual que tienen origen en diversas lenguas, para que ellos señalen su significado y la lengua de origen. En la encuesta deben incluirse palabras de origen griego, latino, árabe, de las lenguas indígenas americanas, especialmente mapudungun, francés, inglés, italiano, alemán.

Otra forma de motivar es a partir de vocablos de reciente incorporación, ligados al campo de las tecnologías, o de la reflexión acerca de los numerosos términos ingleses de frecuente uso en el castellano hablado en Chile, de las motivaciones de ello, de la existencia o no existencia de las palabras castellanas de significado equivalente al que se expresa con la palabra inglesa. Desde esa reflexión, plantear el tema de la constante transformación de la lengua, en especial del léxico e ilustrar con otros momentos de la historia en las que numerosos extranjerismos se fueron incorporando al castellano: italianismos en el Renacimiento, cultismos en el barroco, galicismos en los siglos XVIII y XIX, anglicismos en el siglo XX. Especial referencia cabe hacer a los indigenismos que a partir del momento del descubrimiento de América aportan al enriquecimiento del léxico castellano.

En lo que concierne a anglicismos incorporados al español recientemente, la actividad se relaciona con la N°6 en el proyecto de la Unidad 2.

Actividad 3

Investigar acerca de la diversidad de lenguas indígenas existentes en América.

Ejemplo A

- Hacer un mapa lingüístico de América en el que se sitúen en los respectivos territorios algunas de las principales lenguas indígenas (el náhuatl, el grupo de lenguas mayenses, el aymara, el quechua, el tupi guaraní, el mapudungun, el rapanui), y se las caracterice en cuanto a su uso.

INDICACIONES AL DOCENTE:

A partir de la identificación de palabras de origen indígena que habitualmente utilizamos o de las presentes en textos literarios leídos por los estudiantes, se puede motivar la búsqueda de antecedentes que les permita diseñar el mapa lingüístico de América. Esta investigación puede organizarse como trabajo grupal, dedicándose cada grupo a una determinada lengua.

Son fuentes de información: enciclopedias, publicaciones como el National Geographic, organismos como Cepal. Estas fuentes pueden rastrearse a través de internet, usando cualquier buscador.

La caracterización de las lenguas en cuanto a su uso deberá considerar aspectos tales como: si su uso es sólo oral o también escrito; quiénes las usan: sólo el grupo o comunidad étnica con el que la lengua se identifica, o sectores más amplios de la sociedad; en qué situaciones de comunicación se usan: sólo en las correspondientes a la vida de la comunidad étnica, en el plano privado, familiar o en diversas situaciones de comunicación pública o social del país o región.

Se destacará el valor de las lenguas indígenas como elemento de identidad étnica y cultural y se planteará, para la discusión de los estudiantes, los problemas relativos a actitudes y valoraciones que los estados, la escuela de los distintos países y comunidades nacionales tienen respecto de ellas, y que van desde el aprecio y respeto que se manifiesta en casos de bilingüismo como el de Paraguay, hasta desconocimiento, marginación e incluso menosprecio en otras naciones.

La pregunta por las actitudes y valoraciones que se manifiestan en Chile frente a lenguas como el mapudungun, aymara, quechua, rapanui puede dar ocasión a reflexión y debate de los estudiantes sobre el tema de la diversidad lingüística y la relación entre lengua castellana y lenguas indígenas en nuestro país.

En lo que concierne a la presencia del sustrato indígena en el español de Chile, la actividad 4 ejemplo B, del proyecto de la Unidad 2 ofrece la posibilidad de recoger antecedentes e investigar acerca de los aportes, especialmente léxicos, de las lenguas indígenas, como el mapudungun.

Ejemplo B

- Elaborar una selección comentada de textos de diferentes épocas originariamente creados en algunas de las lenguas indígenas de América o de textos actuales producidos por hablantes de algunas de las etnias de América.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La indagación de las lenguas indígenas de América da ocasión para incorporar la lectura de valiosas manifestaciones de la creación y cultura de los pueblos indígenas americanos, tanto en el pasado como en la actualidad. Si bien la lectura será de las versiones castellanas de esos textos o de obras en español creadas por escritores indígenas en el presente, ellas revelarán distintas dimensiones de la capacidad creativa de los pueblos indígenas americanos, de sus lenguas y ofrecerá a los estudiantes la oportunidad de aproximarse a las culturas originarias de América que junto con la occidental cristiana traída por españoles están en la base de nuestra identidad americana.

Entre los textos que el docente propondrá para la lectura y comentario de los estudiantes están: mitos y leyendas americanas, fragmentos del *Popul Vuh*, de los *Libros del Chilam Balam*, la leyenda náhuatl de los cinco soles, el mito de la creación del Cuzco, leyendas mapuches, leyendas de Isla de Pascua; poemas y cantares de los antiguos poetas nahuas, poesías y cantos originalmente creados en quechua; textos poéticos de poetas mapuches actuales. Sería interesante que los alumnos y las alumnas conocieran aunque fuese una página con sus ilustraciones de la *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala para que observaran la expresión de un indio de los siglos XVI-XVII, en la que se manifiesta claramente el bilingüismo quechua-castellano y la

conflictividad de un sujeto y de una cultura que para alcanzar una efectiva comunicación debe tratar de integrar lenguas, visiones de mundo, concepciones, valores muy diversos.

La actividad de lectura y comentario de los textos de origen indígena puede culminar en una producción que dé a conocer el tema a la comunidad escolar.

La actividad propuesta se presta para el trabajo conjunto con el sector de Ciencias Sociales, de Artes Visuales y Musicales.

Ejemplo C

- Organizar una mesa redonda, debate o discusión sobre las culturas de los pueblos indígenas de América y sobre los problemas que enfrentan en la actualidad.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Siendo la lengua un factor relevante de identidad étnica, social y cultural, el uso de ella por las comunidades indígenas se constituye en un elemento que va asociado a la situación y problemas que aquejan a esas comunidades. Una discusión, un debate o mesa redonda a los que se puede invitar a miembros de alguna de las etnias de Chile y a personas conocedoras de la realidad indígena puede ser una actividad conclusiva de las investigaciones que sobre la lengua han realizado los estudiantes y un modo de hacer conciencia sobre la diversidad de nuestra cultura y de avanzar en la afirmación de actitudes de respeto por las diferencias.

Ejemplo D

- Producir textos de intención literaria, en los que apliquen los conocimientos adquiridos en la investigación sobre las lenguas indígenas americanas y en la lectura de textos originalmente escritos en ellas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Además del empleo de palabras provenientes de las lenguas indígenas que los estudiantes han conocido en su investigación, interesa que en los textos de intención literaria que creen se manifiesten algunos de los temas frecuentes en la producción literaria de los pueblos indígenas americanos: mitos y leyendas sobre los orígenes, la relación del ser humano con la divinidad, con la naturaleza, la concepción cíclica del tiempo, etc.

La creación de textos de intención literaria en los que la perspectiva y punto de hablada que asuman los alumnos y alumnas sea o se aproxime a los de un creador indígena puede ser una actividad creativa y de aplicación de conocimientos adquiridos y de competencias expresivas desarrolladas, con la que se puede concluir el trabajo acerca de las lenguas y culturas de distintas etnias americanas.

Actividad 4

Reconocer la unidad y uniformidad básica de la lengua de la comunidad hispanohablante, en la actualidad y a través de la historia.

Ejemplo A

- Comparar discursos orales grabados o textos escritos actuales que representen marcadas diferencias en pronunciación, entonación, léxico, estructuras sintácticas respecto a la norma lingüística habitual en Chile y exponer oralmente o por escrito lo que se ha comprendido de dichos textos, señalando los aspectos de ellos que, más allá de las diferencias, permiten su comprensión.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se propondrá a los estudiantes la lectura o audición de segmentos de discursos o textos orales y escritos en los que se manifiesten marcadas diferencias fónicas, léxicas, sintácticas respecto del castellano usado en Chile.

Por ejemplo, grabaciones de discursos emitidos por hablantes caribeños, centroamericanos, andaluces, pascuenses, venezolanos, etc. (la televisión puede proporcionar abundante material); o segmentos extraídos de textos literarios que con evidencia manifiesten diferencias significativas, como por ejemplo *Tres tristes tigres* de Guillermo Cabrera Infante, *Hasta no verte, Jesús mío* de Elena Poniatowska, algunas jitanjáforas huidobrianas; alguna página del giglico de Cortázar en *Rayuela*, de *La Colmena* o *La Familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela; alguna letra de tango o textos literarios que reflejen el uso rioplatense o porteño.

Luego de la audición o lectura, los estudiantes intercambian experiencias acerca de su comprensión del texto, comparten lo que han entendido de él y lo que les resulta incomprensible, indagan el significado de las palabras que desconocen, proponen expresiones o modos de referencia que les resulten más familiares para reemplazar aquellos que no entienden y, finalmente, exponen, en forma oral o por escrito, la comprensión que hayan logrado del texto original.

Orientar a los estudiantes para que reconozcan los elementos lingüísticos fundamentales que hacen posible la comprensión de textos enunciados en modalidades de uso de la lengua castellana que difieren de la utilizadas habitualmente por ellos. Esos elementos son, entre otros: un repertorio léxico básico común, que, a pesar de la presencia de palabras cuyo significado se desconoce o es diferente al que se le da en Chile, es posible la mayoría de las veces deducir por el contexto; una estructura sintáctica que, aunque presente variantes (‘¿qué tú crees?’, por ejemplo, en el uso caribeño) responde a esquemas de organización reconocibles por todo hispanohablante; un plano fónico también común que permite comprender lo dicho aun cuando haya rasgos y fenómenos fonéticos o entonaciones diferentes a los que ofrece el castellano de Chile.

Ejemplo B

- Comparar segmentos de textos escritos en español en diferentes épocas, y exponer, oralmente o por escrito, la comprensión de lo dicho en ellos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

A semejanza de la actividad propuesta para la observación de las manifestaciones actuales del castellano oral y escrito, en esta actividad se trata de que los alumnos y alumnas perciban algunos de los cambios que ha tenido la lengua castellana en su evolución así como la mantención de sus estructuras básicas.

Conviene para ello hacer una selección de textos escritos en castellano y representativos de algunos de los momentos de su evolución, para observar preferentemente en ellos fenómenos léxicos y morfosintácticos. La lectura oral de ellos puede aproximar también a la percepción de rasgos fónicos que fuesen significativos para ilustrar algunos de los cambios que ha experimentado la lengua a lo largo de su historia.

Pueden elegirse por ejemplo: los versos iniciales del *Poema del Cid*, algún ejemplo de *El conde Lucanor*; segmentos de obras de Berceo, del *Libro de Buen Amor*, de Juan Ruiz, de obras del Renacimiento y del Barroco, como las sugeridas en el programa de Formación General de 3º Medio (si bien para ejemplificar las complejidades sintácticas y léxicas del Barroco, podría proponerse alguna estrofa de *Soledades* de Góngora; o, si se prefiere un texto de menor dificultad, un soneto de Quevedo, o incluso algún capítulo de *El Quijote*, como el XXXIII de la 1ª. Parte: 'Donde se cuenta la novela del curioso impertinente'). Sería también de interés considerar algún texto escrito por españoles sobre el Nuevo Mundo para ilustrar la incorporación de indigenismos al castellano; se sugiere, por ejemplo, algún fragmento del *Sumario de la natural historia de las Indias* de Gonzalo Fernández de Oviedo.

Para los siglos posteriores al de Oro, XVIII y XIX, textos que muestren fenómenos lingüísticos motivados por influjo de la cultura francesa y, en lo particular de Hispanoamérica, que ilustren algo de la polémica suscitada sobre el idioma, como la gramática de Bello.

En lo que concierne al siglo XX, importaría ilustrar fenómenos tales como la adecuación de la lengua, en el plano léxico-semántico, a las transformaciones derivadas del progreso científico tecnológico que genera la necesidad de incorporación de términos de otras lenguas, preferentemente inglés, que se integran en su forma original o hispanizada al léxico castellano.

Para llegar a exponer la comprensión que los estudiantes alcanzan de textos en español de distintas épocas, es conveniente realizar actividades previas, como las sugeridas en el ejemplo anterior.

Importa que los alumnos y alumnas adquieran conciencia de las transformaciones de la lengua en su proceso histórico, pero, a la vez, de la constancia de sus estructuras básicas que permite la comprensión de textos escritos en castellano en diferentes épocas, aun cuando el lector actual deba resolver ciertas dificultades, cada vez mayores a medida que el texto que se considere se aleja en el tiempo.

Ejemplo C

- Comentar algún texto, como por ejemplo, 'Todo está en la palabra' de Neruda en *Confieso que he vivido*, que verse sobre la continuidad y valor de la lengua castellana, su prestigio como lengua literaria y como elemento de identidad cultural. También puede tomarse "Viaje al corazón de Quevedo", del mismo autor.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La lectura de un texto como el sugerido puede dar lugar para reflexionar acerca de la permanencia de la lengua castellana en su uso literario, particularmente en la poesía lírica. Su comprobación, comparando y contrastando el uso de la lengua culta en algún soneto de Quevedo y otro de Neruda, puede originar otra actividad, relacionada con este ejemplo.

Ejemplo D

- Investigar acerca de los medios o instrumentos a través de los cuales se preserva la unidad y uniformidad de la lengua castellana y se regula su uso en la comunidad hispanohablante.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La actividad tiene por objetivo que los alumnos y alumnas adquieran conciencia de que existen entidades, medios e instrumentos que se ocupan de mantener la unidad de la lengua, de establecer una norma homogenizadora que impida su fragmentación o dialectización y que orientan acerca de su uso. Se trata de que identifiquen esos medios y reconozcan su función.

Para que los alumnos y alumnas puedan reconocer por experiencia directa la importantísima función que cumplen los diversos organismos reguladores del lenguaje, se les podría proponer que se organizaran en grupos, y que cada uno de éstos inventara algunas reglas que alteren el uso habitual del castellano, construyeran textos breves utilizando las reglas inventadas, y los intercambiaran entre los diferentes grupos para medir el grado de comprensión que se alcanza.

Las reglas inventadas podrían ser, por ejemplo: no utilizar las conjugaciones verbales, sino sólo los verbos en infinitivo, no respetar concordancias de género y número en la relación sustantivo-adjetivo-artículo, utilizar formas extremas de hipérbaton, suprimir el uso de conectores y nexos como conjunciones y preposiciones, supresión o reemplazo de algunas grafías (h, c, z, q, v...), etc.

El reconocimiento de las dificultades de comprensión que se producen cuando las regulaciones lingüísticas no son comunes llevará a tomar conciencia de la necesidad de las normas que preserven la unidad y la uniformidad de la lengua y del papel que cumplen en ello agentes reguladores tales como: la escuela, la enseñanza y aprendizaje de la norma culta, la acción de las Academias de la lengua, gramáticas, diccionarios, normas ortográficas, etc.

Otra actividad que pueden realizar los alumnos y alumnas para adquirir conciencia de la necesidad de contar con normas compartidas para el uso del lenguaje sería, por ejemplo, la lectura de algún texto que propicie la flexibilización de las reglas ortográficas (hay uno relativamente reciente de Gabriel García Márquez) y hacer el ejercicio de someter un breve texto escrito a un gradual proceso de no ajuste a dichas normas: suprimir primero las haches y todos los acentos; asimilar

luego *s*, *c*, *z* a *s*; reducir después y *ll*, *v* y *b* a una de ellas; asimilar *c* - *q* en combinaciones *ca*, *co*, *cu*, *que*, *qui* a la letra *k* y observar el texto que resulta de la suma de todos esos cambios y discutir acerca de su inteligibilidad.

Actividad 5

Reconocer la existencia de variantes particulares que se crean, dentro de nuestra comunidad lingüística, e identificar a determinados grupos sociales que las usan, distinguibles en función de factores tales como: edad, ocupación, oficio o actividad laboral, nivel de educación y cultura, estrato socioeconómico.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es recomendable tratar esta actividad integradamente con las de las subunidades de la Unidad 3, ya que allí se tratan con mayor latitud algunas de las jergas que identifican algunos sectores sociales.

Ejemplo A

- Grabar directamente o desde la radio o televisión conversaciones, diálogos o segmentos de discursos producidos por personas pertenecientes a distintos grupos sociales: por ejemplo, jóvenes vendedores de feria o mercado; profesores; campesinos; marinos; ejecutivos de alguna empresa; secretarías o funcionarios administrativos; médicos; pobladores; abogados, comerciantes, locutores de radio, comentaristas deportivos, etc. Comparar algunos de ellos e identificar algunos de los rasgos que caracterizan esas maneras de hablar: léxico y expresiones características, aspectos prosódicos que se destacan (pronunciación, entonación).

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se trata de que los alumnos y alumnas adviertan que hay usos de la lengua que se condicionan desde factores como los señalados en la enunciación de la actividad y que esas hablas tienen significado social y constituyen factor relevante de identidad del grupo y de las personas que pertenecen a él.

Para reconocer algunos de los rasgos que caracterizan a algunas de esas hablas particulares, los estudiantes, organizados en grupos, recogerán grabaciones de discursos emitidos por hablantes de distintas edades: jóvenes, adultos, personas de la tercera edad; de profesiones y actividades diversas; de diferentes estratos socioeconómicos y culturales; de hombres y mujeres.

Los discursos que se graben pueden corresponder a los que los hablantes espontáneamente emitan en situaciones de intercambio comunicativo entre miembros de su respectivo grupo o los que se suscitan a propósito de un asunto que un entrevistador (periodista en un espacio radial o televisivo, o los propios alumnos) plantea a los entrevistados.

También podrían utilizarse grabaciones de programas transmitidos por los medios en los que intervienen humoristas que se han especializado en la imitación de hablas particulares reconocibles como propias de determinados grupos en el uso social de la lengua en Chile. Los rasgos que las singularizan, llevados al extremo, hacen más evidentes y perceptibles los fenómenos lingüísticos que las caracterizan.

El material recogido por cada grupo de estudiantes será analizado por ellos para determinar los rasgos más relevantes de la manera de hablar de las personas del grupo social del que se ha ocupado cada grupo del curso. Los resultados del análisis se consignarán en una breve descripción o en un cuadro sinóptico.

Ejemplo B

- Comparar grabaciones o textos escritos cuyos hablantes sean de distinto sexo, y discutir si hay diferencias de uso lingüístico que sean atribuibles al factor género.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Los textos se pueden seleccionar de entre las grabaciones realizadas por los estudiantes, cuidando, sí, que los hablantes hombres y mujeres compartan otros factores como edad, actividad laboral, nivel cultural. Si se trata de un curso mixto se pueden elegir producciones discursivas orales o escritas de los alumnos y alumnas sobre un determinado tema.

La comparación debe dirigirse a detectar si hay elementos fónicos, morfosintácticos, léxicos o estilísticos que revelen diferencias en el uso de la lengua por hombres y mujeres.

Los antecedentes proporcionados por la comparación dará motivos de discusión y argumentos para que los estudiantes aborden el tema de si el factor género determina efectivamente diferencias en los usos lingüísticos. Los puntos de vista de los estudiantes sobre este tema pueden exponerse tanto en mesa redonda, debate, discusión, como en términos de un ensayo o texto argumentativo escrito.

Ejemplo C

- Grabar maneras en que las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales determinables en conformidad a factores como sexo, edad, actividad profesional o laboral, estrato socioeconómico y cultural intercambian saludos, felicitaciones, pésames, despedidas... Analizarlas, reconocer sus diferencias y caracterizar el modo de relación interpersonal que ellas reflejan.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Las formas de tratamiento y de cortesía en el uso de la lengua en la vida social son muy ilustrativas de las particularidades lingüísticas que identifican a distintos grupos sociales y del tipo de relación interpersonal que los miembros de ellos establecen entre sí y respecto a personas que pertenecen a otros grupos.

«¿Cómo estás?», «¿Cómo está?», «Hola, cómo te (o le) va». «Cómo está usted». «Como estás, pues, hombre», «¿Qué tal?» «¿Quiubo?» (por 'qué hubo'), «Chao», «Chaíto», «Adiós», «Hasta luego» y otras variantes de saludos frecuentes en nuestro medio, unidos a las respectivas entonaciones y modos de pronunciar las distintas fórmulas, son reveladoras de la pertenencia de los hablantes a determinados grupos sociales y, a la vez, de modos de concebir, percibir y tratar al otro. El registro de algunas de esas formas de tratamiento y cortesía y el reconocimiento de relaciones de jerarquía, (igualdad, respeto, superioridad, inferioridad, menosprecio) afectividad (cariño, indiferencia, neutra formalidad) implícitas en ellas, debe aproximar a los alumnos y alumnas a temas como la relación entre lengua y poder, valores y concepciones acerca de los otros y de la relación interpersonal que el lenguaje manifiesta, y a adquirir conciencia de la riqueza de valores comunicativos y simbólicos de la lengua y de los significados sociales de su uso.

Ejemplo D

- Observar y analizar escenas de situaciones comunicativas en películas y teleseries nacionales donde intervengan personas representativas de diferentes grupos sociales para percibir los rasgos que caracterizan maneras de hablar propias de los distintos grupos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La observación y análisis deberán centrarse en aspectos fónicos, léxicos, morfosintácticos y estilísticos que sean característicos de los modos de hablar de personas pertenecientes a diferentes grupos sociales. Pero también deberá orientarse a percibir dificultades de entendimiento y comprensión que se pueden producir entre hablantes diversos y las relaciones de poder y jerarquía que tal vez se adviertan (por ejemplo, hablantes que tratan de imponer su discurso sobre el de otros, o cuyo lenguaje manifiesta prepotencia, descalificación o respeto y consideración por otros). También corresponde observar la adecuación o inadecuación de los dichos de los personajes a la situación comunicativa en la que intervienen. Asimismo, podría realizarse esta observación y análisis a partir de la lectura en voz alta de escenas de obras literarias dramáticas o narrativas o de diálogos creados por los propios estudiantes donde intervengan personajes representativos de diferentes grupos sociales.

La actividad debe conducir a los estudiantes a adquirir conciencia de que, si bien hay lenguas particulares o maneras de usar el lenguaje que se identifican con determinados grupos, la efectiva interacción social, el entendimiento y comprensión entre hablantes pertenecientes a diferentes grupos hace necesaria la adecuación de las lenguas particulares a las situaciones de comunicación en las que intervienen.

Es importante que el profesor o profesora tenga en consideración que éste y los siguientes ejemplos deberían tratarse en relación con los temas afines de la Unidad 3.

Ejemplo E

- Identificar situaciones típicas de comunicación entre miembros pertenecientes a algunos de los distintos grupos sociales distinguibles en nuestro medio y representar diálogos o escenas pertinentes a ellas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Los alumnos y alumnas seleccionarán algunas situaciones comunicativas que consideren típicas de intercambio verbal entre personas que se identifican con un determinado grupo social: una fiesta juvenil; una reunión de directorio en una empresa; una tertulia de mujeres; amigos (varones) conversando en un recreo, en una comida, en un bar; una reunión de padres y apoderados del Liceo; una junta de médicos; un consejo de profesores, etc.

Crearán diálogos o escenas y las representarán cuidando la adecuación de lenguaje verbal y no verbal al grupo social y situación correspondientes.

Puede ser de interés intercalar en la escena la intervención de alguien que represente a un grupo social diferente para observar las diferencias del habla y a la vez el tipo de relación que se genera entre los hablantes.

Ejemplo F

- Utilizando la norma culta o los elementos propios de la lengua estándar de Chile, los estudiantes escriben textos expositivos, argumentativos o diálogos y los enuncian luego oralmente en modalidades propias de una de las lenguas particulares de un determinado grupo social. Observan y registran las diferencias que se producen en aspectos léxicos, fónicos, sintácticos, estilísticos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Además de la observación de algunas de las diferencias que es posible percibir al comparar distintos usos de la lengua castellana, interesa que los estudiantes adviertan que es en el plano del habla, de la lengua hablada, donde se manifiestan con evidencia las lenguas particulares que identifican grupos sociales.

Complementar el trabajo de los estudiantes sobre esas hablas, proponiendo la lectura de textos literarios en los cuales se reproduzcan algunas de ellas.

Ejemplo G

- Reflexionar acerca de las ventajas y desventajas de las 'lenguas universales' o 'francas' tales como el latín en la Edad Media, la tendencia actual de universalización del inglés, y el experimento de crear el esperanto.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Con la experiencia adquirida en actividades y ejemplos anteriores, el docente orientará la reflexión tomando en cuenta la diferencia de cada uno de los casos señalados en el ejemplo: el latín medieval se preservó como lengua eclesiástica y de la academia, cuya formalización y conservación era requerida por el culto y la mantención de la comunicación entre comunidades académicas de universidades de toda Europa, cuyos pueblos hablaban ya no sólo diversas lenguas romances, sino también otras eslavas y germánicas; era, por lo tanto, dicha unidad un producto voluntario de 'especialistas' religiosos y laicos; su uso no impidió la aparición, en un amplio sector de Europa, de diferentes dialectos que se fueron constituyendo en lenguas romances, a partir de la variedad de necesida-

des y experiencias de las diversas comunidades, que no podían transformarse y crecer sin acompañar ese proceso del correspondiente proceso de transformación lingüística. El inglés actual tiende a constituirse como lengua franca no sólo ni principalmente por razones de especialización, sino que penetra con fuerza en las lenguas de uso común a través de la música popular, la comida, la moda, las tecnologías, los deportes e internet, sin que haya aparentemente una política definida al respecto, como no sea la elección masiva, en la educación formal de países no anglófonos, del inglés como segunda lengua. Con el esperanto sucedió algo muy diferente: de manera totalmente cupular, y con las mejores intenciones de facilitar la comunicación lingüística entre toda la humanidad, un particular –un oculista polaco de apellido Zamenhof - emprendió la tarea de crearla y difundirla como una lengua artificial internacional de estructura y aprendizaje más simples que las lenguas naturales. (Sobre el esperanto hay nutrida información en enciclopedias como Encarta, Espasa, Británica en español, o cualquiera otra de cierta calidad. También la hay, por supuesto, en internet).

Se guiará la reflexión mediante preguntas como ¿Por qué se diferencian regionalmente las lenguas cuando las comunidades hablantes son muy extensas o los espacios geográficos muy dilatados y/o variados? ¿Qué funciones cumplen las variantes de una lengua? ¿Es preferible que todo el mundo hable una lengua común, o que, como sucede con el español, haya una norma que garantice la comunicación más amplia posible, junto a diversas normas que permitan acoger las diferencias de estilos de vida locales?

Es conveniente volver sobre esta reflexión a propósito de actividades de las Unidades 2 y 3, y cuidar que en cada retorno se alleguen los nuevos conocimientos sobre este tema. Puede incluso diseñarse una actividad de evaluación global del curso a propósito de él.

Evaluación

Ejemplo A

Comparar dos registros de hablantes de dos países hispanoparlantes; reconocer diferencias y similitudes.

Indicadores:

Léxico, prosódico, estilístico, fónico, morfosintáctico.

Ejemplo B

Analizar una situación sacada de la literatura en la que interactúan dos personas con hablas diferentes y reflexionar sobre el impacto, en la interacción, de las diferencias en el habla. Cómo se expresa, que significados sociales tiene, etc.

Indicadores:

Los mismos del ejemplo anterior, más la consideración semántica; esto es, su incidencia sobre la eficacia de la comunicación.

Ejemplo C

Producir un ensayo sobre la eficacia de la unidad lingüística y las formas de preservarla.

Indicadores:

- Aplica conceptos tales como los de unidad y diversidad lingüística; eficacia comunicativa.
- Reconoce la función de la escuela, las academias de la lengua, los diccionarios, las gramáticas, etc.
- Especula sobre la radicalización de las diferencias lingüísticas y sus consecuencias sobre la eficacia comunicativa entre las personas.

Ejemplo D

A partir de un listado de términos entregados por el docente, investiga sobre su etimología, y elabora un informe sobre algunos aspectos de la evolución del castellano. El profesor o profesora propone términos de distintos orígenes, y que son indicadores de los procesos históricos con mayor influencia en la evolución de la lengua.

Indicadores:

- Reconoce la fluidez del desarrollo de las lenguas.
- Reconoce la función de los aportes de otras lenguas.
- Identifica la incorporación de esos aportes como efectos de la influencia de determinados procesos históricos. Por ejemplo, la influencia de las lenguas nativas americanas durante el proceso de la Conquista; la influencia cultural francesa en los siglos XVIII y XIX; la influencia económica del Imperio Británico y también la influencia política y económica de los E.E.U.U. en el siglo XX.

Unidad 2

El múltiple y cambiante lenguaje de los chilenos

En la Unidad 1, si bien la lengua castellana de Chile es el punto de referencia para apreciar las variantes con que el español se manifiesta en distintos ámbitos o regiones, el centro de la observación y reflexión acerca de la lengua y sus distintos usos es el vasto espacio abarcado por la comunidad hispanohablante y la diversidad lingüística que en ella se manifiesta dentro de una unidad lingüística básica que se preserva.

En esta segunda unidad, el centro de la observación y reflexión es la lengua que usamos los chilenos, para percibir en ella algunos de sus rasgos distintivos en los planos fonético, léxico, morfosintáctico, estilístico, así como algunas de las numerosas diferencias que en el uso de la lengua castellana se manifiestan en el interior de nuestra comunidad, permitiéndonos distinguir particularidades de uso regionales, urbanas y campesinas; cultas y populares; de grupos étnicos, sociales, culturales, políticos; de grupos etarios o generacionales; propias de determinadas zonas geográficas (montaña, valle, costa), o de situaciones de comunicación habitual públicas, privadas e íntimas; formales e informales e incluso, los usos de la lengua determinados por circunstancias condicionantes como tranquilidad, calma, serenidad frente a otras de tensión, conflicto, irritabilidad. Todas estas variantes –entre las cuales el docente podrá elegir, más allá de las que aquí se desarrollen como ejemplo-, que pueden caracterizarse por un fonetismo diferente, léxico propio o preferente, diferencias morfosintácticas y rasgos de estilo que revelan distintos modos de vincularse los hablantes con los otros, con la sociedad, con el mundo actual.

Importa que los estudiantes adquieran conciencia de esa diversidad, de los factores y circunstancias que la originan, del valor que ella tiene como elemento significativo de la diversidad que caracteriza nuestra comunidad nacional y como manifestación de las múltiples posibilidades de expresión que la lengua ofrece y de los aportes que esos distintos usos de la lengua hacen al desarrollo de ella y a la efectividad de la comunicación. A la vez es importante que adquieran conciencia de las limitaciones o de los problemas de incomunicación que pueden generarse en un intercambio comunicativo en el que primen las particularidades lingüísticas de grupo por sobre la norma común o estándar. Se plantea así la necesidad de todo hablante de avanzar hacia el dominio de esa norma, de un lenguaje culto formal que, sin anular las diversas variedades de uso de la lengua, sea el medio que favorezca la comprensión y el efectivo intercambio entre hablantes pertenecientes a los distintos grupos que se identifican dentro de nuestra comunidad nacional.

El logro de ese dominio se alcanza a partir de la reflexión sobre las prácticas comunicativas habituales, que permite reconocer las diferencias de uso de la lengua y su pertinencia respecto de las situaciones de comunicación en que tienen lugar, pero que a la vez debe llevar a adquirir con-

ciencia de que es necesario manejar un nivel formal de uso para establecer una efectiva y pertinente comunicación en las variadas situaciones de la vida en que debemos interactuar con personas pertenecientes a diferentes comunidades, grupos, sectores, actividades y en las cuales la comunicación no es posible o se interfiere si cada quien utiliza una lengua particular o jerga propia del grupo más estrecho de su pertenencia inmediata.

El dominio de la lengua culta formal, necesario para la vida de relación, se favorece mediante la lectura frecuente de obras literarias que ofrezcan diversidad de modos de exploración de las potencialidades creativas y expresivas de la lengua; mediante el contacto con quienes proporcionan modelos de uso pertinente de la lengua castellana; mediante el conocimiento de la riqueza y variedad de recursos que la lengua castellana tiene y de las regulaciones y normas que es necesario respetar para su uso adecuado y pertinente en diferentes situaciones comunicativas.

El desarrollo del tema de esta unidad puede estructurarse también mediante el método de proyecto de aula, como una estrategia de aprendizaje que permita que los estudiantes se enfrenten, a través de acciones concretas y planificadas, con la realidad de los usos del español en nuestro país y, específicamente, en la región, ciudad o comuna en que viven, para luego compararlos con las variedades lingüísticas de otros países hispanoamericanos y de la misma España. De este modo, los estudiantes pueden reconocer y aplicar los conceptos tratados y aprendidos en la primera unidad y afianzar su dominio en la observación del uso del lenguaje en el habla concreta de los integrantes de un grupo social determinado.

Por eso, las actividades que se proponen se organizan como un proyecto que las integra secuencialmente. Su objetivo central es permitir que los estudiantes integren y apliquen aquellos conocimientos, habilidades y valoraciones (relacionados con el lenguaje como instrumento de comunicación social), en la observación del español de Chile. Por lo tanto, la forma de trabajo es grupal, por equipos, de tal modo que se pueda establecer un intercambio permanente entre los estudiantes, en ese proceso de observación y estudio, acercándolos a la práctica de sus propias realidades lingüísticas de su entorno más inmediato (pueblo, barrio, ciudad, región) y de aquellas realidades más caracterizadoras del español en nuestro país.

En un sentido, esta propuesta de proyecto se plantea como un compromiso académico de los estudiantes y, en otro sentido, como un modelo para el docente de una estrategia que éste puede aplicar en otras investigaciones o tratamiento de contenidos.

Contenidos

- 1 La lengua usada en Chile: una variante del español de la comunidad hispanohablante.
- 2 Algunos elementos fonéticos, morfosintácticos, léxicos, estilísticos caracterizadores del español de Chile.
- 3 Diversidad en el uso del español de Chile:
 - las variantes diatópicas (o relativas al factor regional);
 - las variantes diastráticas (o relativas a factores socioculturales);
 - las variantes diacrónicas: (los cambios en el lenguaje de los chilenos en los últimos cuarenta años); manifestación de esos cambios en la lengua literaria.
- 4 Relación de las variantes lingüísticas del español de Chile con la norma culta, y la función uniformadora y reguladora de ésta.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Comprenden que la lengua usada en Chile es una variante de la lengua de la comunidad hispanohablante.
- Reconocen las principales características del español de Chile en los planos fónico, léxico, morfosintáctico y estilístico.
- Identifican algunas de las variantes diatópicas, diastráticas y diacrónicas que se manifiestan en el español de Chile, tanto en la comunicación habitual como en la literatura y los medios, y las reconocen como usos lingüísticos propios de determinados grupos y/o épocas.
- Reconocen algunas de las diferencias entre diversos usos del español de Chile y la norma culta chilena, y aprecian la función unificadora y reguladora de ésta como factor que orienta respecto del uso del lenguaje y que favorece la adecuada comunicación entre personas de diferentes grupos.
- Aprecian y respetan la diversidad en el uso de la lengua, y la valoran como manifestación de la identidad de grupos diferentes.
- Aplican diversas modalidades para recopilar, procesar y comunicar la información relativa al tema investigado.
- Valoran el proceso educativo como un factor que permite el dominio del lenguaje culto formal y como un aporte a la conservación de la lengua en el ámbito de la comunidad hispanohablante.

Proyecto: el múltiple y cambiante lenguaje de los chilenos

Es muy importante observar que cada actividad es realizada por un grupo o equipo del curso y no todas ellas por la totalidad de los estudiantes; por lo tanto, no es de extrañar que en alguna actividad aparezcan como reiterados algunos rasgos de los ejemplos dados en otras. Las únicas actividades que deben ser desarrolladas por la totalidad del curso son la primera (1) y las dos últimas (8 y 9), referidas una a la literatura y la otra a la norma que procura el uso formal del español en nuestro país.

A. Motivación

Es conveniente definir una actividad inicial que permita que los estudiantes enganchen con el tema que se investigará y que posibilite reconocer e identificar aquellos conceptos o conocimientos previos que tienen ellos y las interrogantes que se plantean, especialmente considerando el desarrollo de la primera unidad que fija el contexto conceptual de este proyecto de investigación acerca del español en Chile.

En este sentido, se sugieren actividades como las siguientes:

- a. Grabar conversaciones habituales lo más espontáneas posible, de personas en diversos ámbitos sociales (fiestas, ferias, plazas, calles, familias, etc.) y hacerlas escuchar en el curso, ojalá algunas de ellas con elementos humorísticos.
- b. Leer en clase algún cuento o fragmento de novela de autores chilenos, mexicanos, centroamericanos, argentinos, en el que se aprecien variedades diversas en los usos del lenguaje en cuanto a los aspectos fónicos, al léxico, la entonación, las estructuras morfosintácticas, etc.
- c. Examinar diversos diálogos, en películas, teleseries o telenovelas chilenas, argentinas, mexicanas, venezolanas, colombianas y españolas, útiles para los objetivos del proyecto, en las cuales se aprecien diversos fenómenos en la variedad de usos del español.
- d. Dramatizar situaciones diversas, creadas por los estudiantes, en las que se aprecien diversos usos del lenguaje, considerando el uso culto formal y la diferencia con el uso informal (conectando con contenidos tratados en 1º Medio).

B. Problematicación (proceso de actividades grupales)

Este proyecto, planteado como investigación, debe considerar para su inicio una pregunta que motive a los estudiantes a identificar rasgos característicos del uso del español en Chile. Esa pregunta podría formularse por ejemplo, de la siguiente manera: “¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el español de Chile, en relación con el que se habla en España y otros países de Hispanoamérica?”, para que a continuación y, organizados en grupos pequeños, los estudiantes investiguen un aspecto específico del tema planteado. Para abordar en una primera aproximación la pregunta formulada, los estudiantes desarrollarán primero la actividad 1. A continuación, cada grupo se dedicará a un tema específico, para lo que se propone el siguiente repertorio:

Para todo el curso:

1. Reunir ejemplos lo más variados posible de modos diversos de uso del español de Chile.

Para desarrollo paralelo por los diferentes grupos:

2. Comparar características del español de Chile con el de España y algunos países hispano-americanos.
3. Reconocer diversas palabras y expresiones que se consideran típicas del español de Chile.
4. Descubrir y agrupar elementos léxicos que se han incorporado de las lenguas nativas al español de Chile y establecer los fundamentos de este fenómeno.
5. Descubrir y agrupar elementos léxicos que se han incorporado de las lenguas griega y latina clásicas al español de Chile y establecer los fundamentos de este fenómeno.
6. Descubrir y agrupar elementos léxicos que se han incorporado de las lenguas francesa e inglesa al español de Chile y establecer los fundamentos de este fenómeno.
7. Investigar acerca de la creatividad léxica en el castellano de Chile.

A estos se agregarán dos temas integrativos, para ser desarrollados por todos los grupos:

8. Identificar, a través de la lectura de diversas obras literarias de autores chilenos y de medios de comunicación escrita, los cambios que se han producido en el habla de los chilenos.
9. Caracterizar y valorar la importancia de la norma culta y la necesidad de su manejo por parte de todos los chilenos.

El desarrollo de cada una de estas actividades permitirá organizar el curso en grupos de no más de cuatro o cinco estudiantes, cada uno de los cuales deberá organizarse y tomar decisiones como las siguientes:

- definir las tareas y responsabilidades de cada integrante;
- proponer, con apoyo del docente, aquellas fuentes de información que le ayudarán: observación directa, entrevistas, análisis de obras literarias, observación de programas de radio, televisión y prensa escrita, consultas bibliográficas, internet,..);
- mantener un registro escrito de todo el material informativo que ha recopilado y que servirá para que el grupo structure su trabajo final; la carpeta que reúna el material informativo podrá ser evaluada por el docente; y
- compartir con los otros la información que se recopilará, lo que permitirá ir seleccionando la más relevante para los objetivos del trabajo.

C. Actividades

Actividad 1

Reunir ejemplos lo más variados posible de modos diversos de uso del español de Chile.

Ejemplo A

- Observar los distintos usos del español en Chile entre diferentes grupos a los cuales pertenecen los estudiantes.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad puede comenzar por un registro de palabras, expresiones y usos gramaticales que los mismos estudiantes manejan o que observen en variadas situaciones de comunicación en sus familias (abuelos, padres, tíos, hermanos u otros parientes tanto de la ciudad como de otros ámbitos, como el campo, el pueblo, el puerto).

El profesor o profesora puede solicitar a los estudiantes que debatan sobre el valor de estas formas de usar el lenguaje y comprendan que estas modalidades permiten una comunicación adecuada en cada situación y que, por lo tanto, no pueden considerarse como formas inadecuadas o degeneraciones del lenguaje, examinando las ventajas y desventajas que cada variedad representa.

Por otra parte, sería interesante que los estudiantes pusieran énfasis en palabras en desuso y que aún son utilizadas por las personas mayores (botica, emporio, almacén, mercería, vestón, paleto, etc.). Otra posibilidad es revisar las formas lingüísticas de tangos y boleros, de letras de canciones del rock, del hip-hop, que aportan usos variados de la lengua y que adquieren un sentido en sus contextos de referencia.

En el plano de la comunicación de los resultados de la investigación, los estudiantes podrían elaborar un breve registro de palabras y expresiones pintorescas o propias del lenguaje que ellos utilizan o de aquellos grupos con los cuales habitualmente se comunican. También se podría escribir algún breve ensayo que dé cuenta de tales resultados y que podrá exponerse y discutirse en la puesta en común que se haga en el curso.

Ejemplo B

- Examinar el lenguaje de la prensa escrita, radial y televisiva y del cine nacional, en sus diversos estilos y registrar las variables que corresponden a diferentes sectores culturales.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se trata de que los estudiantes lean, analicen y comenten formas variadas del lenguaje en diversos periódicos, semanarios y revistas, definiendo sus características específicas, las diferencias entre ellos y los niveles de lenguaje que privilegian. Por ejemplo, comparar diarios como “La Cuarta” y

“El Mercurio” y observar el tratamiento formal de una palabra, el coloquial y el vulgar (“ingenuo”, “tonto”, “gil”), y determinar el contexto y destinatario de cada forma y de qué manera se cumplen mejor diferentes sentidos del lenguaje: lo picaresco, lo enfático, lo equilibrado, lo amplio. También sería interesante que los estudiantes propongan una “traducción” de formas coloquiales y graciosamente vulgares de algunos periódicos, reflexionando sobre lo críptico que resultan ser para una persona extranjera.

Esta actividad puede incluir la posibilidad de observar y examinar películas chilenas de diferentes épocas con el objetivo de que los estudiantes se den cuenta de qué manera el lenguaje cotidiano ha ido cambiando en el tiempo; por ejemplo, comparar la películas *Julio comienza en Julio* y *El chacotero sentimental*.

Ejemplo C

- Examinar grabaciones de usos lingüísticos realizadas en variados lugares y sectores sociales.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En el proceso de investigación para responder al problema planteado, los estudiantes deberán concurrir a lugares habituales de interacción comunicativa como la vega, las ferias, las caletas de pescadores, los campos, las minas, las plazas, etc., y efectuar grabaciones del lenguaje de diferentes personas en tales lugares, lo que permitirán registrar vocablos y expresiones diversas para efectos del análisis y el comentario sobre las variaciones del lenguaje.

Otro ámbito para extraer la información lo constituyen los programas humorísticos donde se imita con mayor o menor acierto maneras de hablar de diferentes grupos.

Actividad 2

Comparar características del español de Chile con el de España y algunos países hispanoamericanos.

Ejemplo A

- Examinar las diferencias entre los modos de conjugar los verbos en Chile y España.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta investigación debe ser muy bien conducida por el profesor o profesora y prestar especial atención a los estudiantes que la realicen. Un incentivo es observar el lenguaje de los verbos en fragmentos de teleseries españolas o en intervenciones que han hecho algunos cantantes en diversos programas en Chile (Miguel Bosé, Django, Luz Casal, Joan Manuel Serrat, etc.) cuando han sido entrevistados. A partir de aquí, comparar los paradigmas de la conjugación verbal en Chile y aquellos que

aparecen en las gramáticas; poner énfasis en el uso de *tú/ustedes*, de Chile e Hispanoamérica, y el *tú/vosotros* de España; observar el uso del adjetivo posesivo *vuestro* y del imperativo *haced*, versus *suyo* y *hagan* respectivamente en Hispanoamérica.

Ejemplo B

- Observar y analizar las diferencias en el modo de hablar de chilenos y argentinos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Las fuentes de información del problema que se plantea tendrán que ser la audición y observación de telenovelas, programas de televisión argentinos; diarios y revistas, tiras cómicas (como “Mafalda”), entrevistas a jugadores de fútbol, donde se observen las diferencias con el español de Chile. A partir de aquí examinar los fenómenos lingüísticos del voseo, el yeísmo y el uso de la palabra “che” con otras propias del lunfardo y utilizadas en Buenos Aires, especialmente. Para esto último, las obras de Borges y de Julio Cortázar, las letras de tangos, pueden ser fuentes de información apropiadas para observar los fenómenos que interesan.

Ejemplo 3

- Examinar las diferencias en el modo de hablar, en el léxico y en ciertas estructuras sintácticas, de mexicanos, venezolanos y habitantes de otros países hispanoamericanos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Indudablemente, lo que actualmente está más a la mano son las telenovelas, que permiten captar y observar las diferencias lingüísticas entre los diferentes países de nuestro continente. Especial interés debe tener el análisis de personajes populares, cuyo lenguaje se puede confrontar con personajes cultos de una misma telenovela.

El análisis del lenguaje de diversas obras literarias, como las de Rulfo, Gallegos, Vargas Llosa, Azuela (*Los de abajo*), José Agustín puede permitir la búsqueda y observación de expresiones lexicales y gramaticales que marcan diferencias entre los hispanohablantes de América Latina.

Los ejemplos de la actividad 1 de la Unidad 1 proporcionan materiales y orientaciones sobre diferencias en el uso de la lengua castellana entre chilenos y otros hispanohablantes. Es importante que la percepción y reconocimiento de las diferencias lingüísticas regionales en el uso del español de América no anule la conciencia de que esa variedad se manifiesta dentro de una unidad básica de la lengua usada en Hispanoamérica y, en general, en la comunidad hispanoparlante. Por esto, conviene relacionar esta actividad con los correspondientes ejemplos A, C y D de la actividad 4 de la Unidad 1.

Actividad 3

Reconocer diversas palabras y expresiones que se consideran típicas del español de Chile.

Ejemplo A

- Elaborar un listado de términos o voces relacionadas con ciertos ámbitos específicos: la alimentación, el uso metafórico de nombres de animales para designar tipos de personas y el uso de lenguaje coprolálico, que representan peculiaridades propias del español de Chile, y plantear hipótesis acerca de las razones de su uso.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Los estudiantes pueden efectuar una interesante investigación de voces propias del español de Chile, relacionadas con la alimentación, consultando algún recetario de la cocina chilena. Esto permitiría construir un listado de comidas típicas chilenas y el aprendizaje de términos propios del ámbito culinario, y compararlos con los de otras naciones de habla hispana. Igualmente, sería de interés referirse al lenguaje coprolálico y relacionarlo con los ámbitos socioculturales y ciertas situaciones comunicativas caracterizadas por la vulgaridad, la violencia y la agresión.

Ejemplo B

- Registrar rasgos estilísticos del español de Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El docente orientará a los estudiantes a reparar en el uso frecuente de diminutivos, el uso de 'ya' por 'sí', el uso de 'pues' y 'nomás' al final de oraciones, la tendencia a vulgarismos relacionados con sexo y excrementos, el uso de algún garabato en el lenguaje habitual para referirse a personas como agresión o simplemente tratamiento.

Ejemplo C

- Registrar algunas de las características fonéticas generales del español de Chile, que son diferentes de las de otros ámbitos de la comunidad hispanoparlante.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Para efectuar estos registros los estudiantes pueden utilizar la técnica de la entrevista (desarrollada en 1º Medio) a personas representativas de diferentes edades, sexo y nivel educacional y observar las características fonéticas de su discurso. También los integrantes del grupo pueden realizar grabaciones en las ferias o plazas para observar la pronunciación de los comerciantes en la situación de promover la compra de sus productos; a partir de aquí pueden realizar una transcripción de los

textos e intentar su reproducción oral haciendo notar sus peculiaridades fonéticas. De este modo, los estudiantes pueden comparar las diversas variantes de pronunciación y establecer las tendencias más constantes.

En dicho contexto de la actividad, los estudiantes deberán hacer observaciones generales sobre los rasgos fonéticos más sobresalientes, como son: aspiración y elisión de /s/ ('loh leone' por 'los leones'), relajación y elisión de /d/ ('deo' por 'dedo'), la tendencia a la extensión de estratos que se caracterizan por el uso de la articulación relajada de palabras que contengan el sonido /ch/ ('shisha' por 'chicha', 'shileno' por 'chileno') asibilación de /tr/ ('trhanca' por 'tranca', 'trhopezar' por 'tropezar'), la diptongación de /ea/ en /ia/ ('bromiar' por 'bromear', 'tiatro' por teatro), asimilación de /r/ en /ll/ ('decil-lo' por 'decirlo'), de /rn/ en /nn/ ('En-nesto' por 'Ernesto', 'can-ne' por 'carne'), la eliminación de la /s/ en /ns/ ('intituto' por 'instituto'), en /ex/ ('tecto' por 'texto') en /sf/ ('refrió' por 'resfrío'). Todas estas manifestaciones de variantes fonéticas adquirirán particularidades según los estratos socioculturales de los hablantes y los registros o niveles del habla que empleen.

La actividad puede concluir con la recopilación de la percepción que poseen los hablantes de una norma de prestigio en la comunidad de pertenencia, y la validación del habla de los hablantes que son reconocidos por la comunidad como modelos lingüísticos a imitar.

Actividad 4

Descubrir y agrupar elementos léxicos que se han incorporado de las lenguas nativas al español de Chile y establecer los fundamentos de este fenómeno.

Ejemplo A

- Registrar términos provenientes de las lenguas indígenas de Chile que se utilizan habitualmente y señalar su significado. Clasificarlos según los ámbitos a que se refieran: toponimia, fauna y flora, alimentos, relaciones familiares, etc.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Dependiendo de la región en que se encuentre el estudiante, se elegirá la o las lenguas a estudiar. De acuerdo a las posibilidades que se tengan, los estudiantes podrían contactarse con personas descendientes de las etnias (mapuche, aymara, pascuense) y descubrir expresiones que se siguen utilizando, incorporadas y extendidas en el español. En este sentido, una interesante fuente de información la constituyen diarios, revistas, semanarios, que puede permitir la búsqueda y observación de palabras y expresiones que hayan emergido a raíz de los problemas territoriales, específicamente en el sur de nuestro país.

El uso de internet y el correo electrónico pueden permitir el contacto con alumnos y alumnas de otras etnias y producirse un intercambio de información que ayude a la investigación que se está realizando. La investigación realizada puede generar la producción de un pequeño diccionario ilus-

trado donde se consignen los términos de origen indígena con su explicación en castellano, pensando que muchos de ellos se han incorporado al español de Chile, constituyendo así uno de los rasgos relevantes de su léxico.

Existen también diccionarios para mapudungun (como el *Diccionario Bilingüe Mapudungo y Español*, del Dr. Adalberto Salas) y quechua, que pueden consultarse. En la versión en CD-Rom del *Diccionario de la Real Academia Española*, por ejemplo, en el encabezado “Arbol de lenguas”, se registran términos provenientes del árabe, latín, griego, lenguas romances, lenguas indígenas, y otras lenguas. Para aymara y quechua, el sitio web <http://www.languages-on-the-web.com>.

El tema más amplio del sustrato indígena del español de América se aborda en la actividad 3 de la Unidad 1, la que puede utilizarse como marco de referencia o actividad propedéutica para esta actividad del proyecto.

Actividad 5

Descubrir y agrupar elementos léxicos que se han incorporado de las lenguas griega y latina clásicas al castellano que se usa en Chile y establecer los fundamentos de este fenómeno.

Ejemplo A

- Registrar raíces griegas y latinas que se encuentran en el vocabulario de las ciencias naturales, las matemáticas y la lengua castellana de uso común en Chile. Reparar en su escasez o abundancia, y proponer explicaciones para ello.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El docente indicará a los estudiantes algún buen diccionario que consigne la etimología de las palabras, como el de la RAE u otro. Además, ilustrará respecto a algunas de las más comunes raíces grecolatinas usadas en el castellano, tales como *geo*, *bio*, *hipo*, *hiper*, *tetra*, *penta*, *neo*, *hidro*, *plus*, *deca*, *grafía*, *filo*, *sofía*, *gene*, *topo*, *logía*, *psico*, *metría*, etc. Los orientará, además a descubrir empíricamente su profusión, y a relacionar este fenómeno con: a) la consideración de la lengua latina, y también del griego, como lenguas de prestigio en la cultura occidental durante la edad media y utilizada -especialmente el latín- como ‘lengua franca’ por los científicos y eruditos hasta el siglo 18, así como su aprendizaje obligatorio en la educación media europea hasta el siglo XX; y b) la conservación de muchas de ellas en las lenguas romances, a partir del latín. Este ejemplo puede utilizarse también para reconocer la unidad de la lengua castellana, ya que estos elementos léxicos son comunes a todos los países de habla hispana, y combinarse con los correspondientes de la Unidad 1.

Ejemplo B

- Construir un glosario con palabras que contengan raíces griegas y latinas utilizadas en las ciencias naturales y las matemáticas, y buscar sus equivalentes en inglés (y/o en francés).

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se orientará a los estudiantes a tomar conciencia de la similitud de esas palabras en la escritura de estos idiomas y en castellano, aunque puedan tener pronunciación muy diferente de la que tienen en éste, y del modo en que el uso de esas raíces por lenguas diferentes facilita la comprensión de textos relativos a esas disciplinas. Puede trabajarse esta actividad en conjunto o con la asesoría del profesor o profesora de Lengua Extranjera.

Es recomendable el tratamiento complementario de esta actividad con la del ejemplo anterior.

Ejemplo C

- Rastrear, en una unidad del libro de Lengua Castellana y Comunicación para Tercer Año Medio las palabras que contengan raíces griegas y latinas. Buscar su significado en un buen diccionario, y utilizarlas en la producción de un breve trabajo escrito en que se resuma el tema de la unidad estudiada.

Actividad 6

Descubrir y agrupar elementos léxicos que se han incorporado de las lenguas francesa e inglesa al español de Chile y establecer los fundamentos de este fenómeno

Ejemplo A

- Observan y analizan el fenómeno de la incorporación de palabras extranjeras, especialmente anglicismos y galicismos, en el español actual de Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta investigación debe conducir a los estudiantes a acciones bien concretas como: visitar grandes tiendas, supermercados, aeropuertos y otros lugares de abastecimiento, para observar rótulos e indicaciones en inglés y francés, registrarlos y luego analizarlos y clasificarlos por temas; recorrer las calles, registrando aquellos establecimientos (colegios, negocios, tiendas) que se han nombrado con expresiones inglesas; observar y registrar los anuncios publicitarios en espacios abiertos y medios diversos, de modo oral o escrito, que han incorporado expresiones en inglés, las áreas a que se refieren y a qué tipo de productos (comercio, alimentos, ropa, espectáculos, etc.). Otro espacio para requerir la información lo constituyen las actividades deportivas (fútbol, tenis, box, gimnasia,

atletismo, ...), lo que permitiría analizar aquellos términos que tienen su correspondencia en español y compararlos con aquellos que aún no la tienen. También la informática, actualmente, es un campo propicio para esta investigación y determinar, así, la “creación” de una serie de términos que trascienden el valor computacional y se han integrado, provenientes del inglés, a las situaciones comunicativas cotidianas y habituales (chatear, cliquear, oka, ratón, conectarse, formatear, etc.).

Los estudiantes producirán un ensayo breve acerca de las causas y los efectos de esta incorporación de términos extranjeros al español de Chile para la conservación de la lengua. Tendrán presente la incorporación de palabras provenientes de otras lenguas, en momentos históricos anteriores, estudiadas en los ejemplos anteriores, para poner en relación la conservación de la lengua con el cambio constante que ella sufre. El docente llamará la atención de los alumnos y alumnas acerca de la universalidad de este fenómeno.

En cuanto al fenómeno general de cambio léxico por incorporación de extranjerismos a la lengua, esta actividad se conecta con la actividad 2 de la Unidad 1, en la que conviene reparar, especialmente, en lo señalado en las indicaciones al docente.

Actividad 7

Investigar sobre el cambio y la creatividad léxica en el castellano de Chile.

Ejemplo A

- Entrevistar a diversas personas utilizando cuestionarios que se preparen al efecto para recoger información acerca del cambio léxico en la comunidades de pertenencia de los alumnos y alumnas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El docente orientará a los estudiantes hacia fenómenos lingüísticos como las formas de los superlativos (re-, requete-, muy re-, requetecontra-, archi-, súper-, hiper-, etc.), los comparativos con carácter peyorativo y sus contrarios (‘como el ajo’, ‘como la mona’, ‘como el forro’, ‘de chuparse los bigotes’, etc.); los cambios de significado de las palabras, sobre todo en la jerga juvenil (‘piola’, ‘chancho’, ‘caleta’); la duplicación (‘café-café’, ‘verdad-verdad’), las reducciones con matiz afectivo o coloquial (‘profe’); las formas de pronunciación y escritura de determinados términos que registran variación con respecto a su forma culta (‘nadien’; por analogía con ‘alguien’); la creación de nuevas formas léxicas de verbos (‘marquetear’, ‘carretear’ – por salir de farra o carrete-);

Las dos actividades siguientes deben ser trabajadas con la totalidad del curso porque se han diseñado con el fin de crear un interés efectivo de todos los estudiantes hacia la literatura y la consideración de las virtudes del manejo fluido del registro formal de la lengua castellana, especialmente en los ámbitos de la cultura y de la educación.

Actividad 8

Reconocer algunos de los cambios que ha experimentado el lenguaje de los chilenos en el curso de los últimos cuarenta años, en diferentes sectores de la sociedad.

Ejemplo A

- Comparar textos de periódicos, letras de canciones, películas o grabaciones chilenas de distintas épocas para observar las diferencias que se observan en el uso de la lengua.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Seleccionar el material a observar de entre la producción cultural de los últimos cuarenta años y orientar el trabajo de los estudiantes hacia la percepción de las diferencias fonéticas, léxicas, morfosintácticas y estilísticas que se observan al comparar esos textos con los actuales. Pero también debe orientarse a los estudiantes para que reparen en fenómenos como la tendencia creciente hacia la informalidad, incluso la vulgaridad verbal, al empobrecimiento léxico, la incorporación de anglicismos, la casi total ausencia, a nivel público, de modelos de uso adecuado y pertinente de la lengua, la presencia del lenguaje juvenil en la lengua común informal.

La comparación de películas tales como *Julio comienza en Julio* y *El chacotero sentimental* puede evidenciar los cambios que ha experimentado el lenguaje de los chilenos considerados desde la perspectiva diacrónica; lo mismo se revelará en la comparación de textos periodísticos -en lo posible de un mismo diario o revista- publicados en años diferentes; de grabaciones de programas radiales o televisivos del pasado y actuales. Las letras de canciones pueden proporcionar también elementos para apreciar diferencias especialmente en los planos léxico y estilísticos.

Fuera del registro de las variedades que se observan en el uso de la lengua en Chile desde la perspectiva diacrónica, es importante que los alumnos y alumnas se planteen temas de discusión y reflexión sobre las tendencias y sentidos que tienen los cambios observados, que adquieran conciencia que ellos son manifestación de la capacidad y riqueza de la lengua para adaptarse a contextos y requerimientos comunicativos diversos, pero a la vez, que reparen en que algunos de esos cambios pueden producir empobrecimiento del repertorio expresivo de que disponen los hablantes particulares de la lengua, que dificultan la comprensión y el entendimiento interpersonal.

Ejemplo B

- Comparar grabaciones de programas radiales y de televisión de hace algunos años y del presente y registrar las diferencias que se observan en el uso de la lengua.

Ejemplo C

- Leer obras literarias chilenas de diferentes épocas y compararlas para apreciar algunas de las diferencias que en ellas se observan en el plano del lenguaje de personajes de diversos sectores sociales y del estilo.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se sugiere que se elijan obras producidas en los últimos cuarenta años para observar en ellas preferentemente tendencias como la incorporación del lenguaje coloquial, de los niveles informales, de las jergas, de los usos tradicionalmente concebidos como vulgares en el lenguaje literario, la presencia de anglicismos.

Comparar, por ejemplo, algún poema de Neruda con otro de Nicanor Parra, una novela o cuento de Donoso o J. Edwards con narraciones de escritores de actuales promociones (Alberto Fuguet, Sergio Gómez, Luis Sepúlveda, Ana María Del Río, Pía Barros, etc.).

Comentar el resultado de las comparaciones, y discutir acerca del cambio lingüístico que se produce con el tiempo. Esta actividad se conecta con las 4, 5, 6 y 7 en cuanto muestran otro factor de los cambios lingüísticos, y con la actividad 2, ejemplo B de la Unidad 3. Estas conexiones y relaciones serán las que deberán aparecer –deberá cuidar el docente de que ello ocurra– en la puesta en común con que culminará este proyecto.

Ejemplo D

- Leer obras dramáticas de escritores chilenos en cuyas obras se testimonia con propiedad el lenguaje de variados sectores sociales y culturales populares.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La propuesta de obras literarias debe estar orientada al reconocimiento de determinados sectores, los usos del lenguaje y las diferencias entre ellos. En este sentido, ciertos sectores populares ciudadanos son reconocibles en su lenguaje en obras de Luis Rivano (*Te llamabas Rosicler, ¿Dónde estará la Jeannette?*), de Juan Radrigán (*Hechos consumados, Medea mapuche, El loco y la triste*), de Fernando Cuadra (*La niña en la palomera*); los sectores socioculturales medios son apreciados en obras de Marco Antonio de la Parra y de Jorge Díaz; el lenguaje propio del campo y de la zona de Chiloé es reconocible en obras de Alejandro Sieveking (*La remolienda, Manuel Leonidas Donaire y las cinco mujeres que lloraban por él*) y de María Asunción Requena (*Chiloé, Cielos Cubiertos*). Por lo tanto, constituyen espacios literarios donde los estudiantes pueden observar y analizar giros lingüísticos, modismos y formas de expresión propias de sectores sociales y geográficos determinados y desarrollar variadas actividades relativas a su investigación. Además, pueden iniciar un proceso de comparación del uso del lenguaje entre diversos ámbitos socioculturales, reflexionando sobre su mayor o menor asertividad expresiva y las diferencias, cercanía u oposición de esos usos respecto del lenguaje formal.

En el caso de encontrar escritores de la zona, es conveniente entrevistarlos para requerir sus puntos de vista acerca del lenguaje y la literatura en relación a los sectores sociales diversos que representan.

Al entregar los resultados de la investigación al resto del curso, el grupo podría efectuar alguna representación teatral de diversos pasajes de textos dramáticos, apropiándose de los matices e inflexiones características de los lenguajes observados.

Ejemplo E

- Leer obras narrativas de escritores chilenos en las que se testimonia con propiedad el lenguaje de variados sectores sociales, culturales populares y juvenil.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda leer obras como *La reina Isabel cantaba rancheras*, de Hernán Rivera Letelier, *Llampo de sangre*, de Oscar Castro, *La viuda del conventillo*, de Alberto Romero, *Mala Onda*, de Alberto Fuguet, *La sangre y la esperanza*, de Nicomedes Guzmán, para examinar las variantes del lenguaje que en ellas se presentan.

Actividad 9

Caracterizar y valorar la importancia de la norma culta y la necesidad de su manejo por parte de los chilenos.

Ejemplo A

- Leer obras narrativas, líricas y dramáticas de escritores chilenos e hispanoamericanos en las que se testimonia la belleza y universalidad del lenguaje de acuerdo a la norma culta.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es conveniente que, a través de los textos literarios, los estudiantes aprecien y valoren el lenguaje culto y estéticamente expresivo. La lectura de minicuentos y cuentos breves puede permitir este logro de tomar conciencia de un lenguaje culto y formal para la producción de obras de gran valor. El comentario y la apreciación de pequeñas obras maestras como algunos cuentos de Marco Denevi, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Juan José Arreola, Augusto Monterroso, Cristina Peri Rossi, Mario Benedetti, Antonio Skármeta; de algunos poemas de Pablo Neruda, Vicente Huidobro, Octavio Paz; de algunas obras dramáticas, de Jorge Díaz, Luis Alberto Heiremans, Fernando Debesa, ..., puede permitir que los estudiantes valoren la lengua culta y formal como un medio de creación y de conservación de un lenguaje que sostiene y permite una comunidad de sentimientos entre los hispanohablantes.

Ejemplo B

- Leer algunos ensayos que manifiesten el uso de la lengua culta y formal, y su defensa como medio de expresión de la reflexión sobre la realidad.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad debe conducir a la lectura de algunos ensayos que reflexionan sobre el valor del lenguaje, de autores como Neruda, Borges, Cortázar, Octavio Paz, García Márquez, o que testimonian su valor como expresión del pensamiento, como son algunos ensayos de Ortega y Gasset, Azorín (descripciones de paisajes y personajes), Luis Oyarzún, etc.

Esta actividad encuentra su marco general de referencia en la actividad 4 de la Unidad 1, en especial en los ejemplos C y D.

D. Preparación de la exposición y puesta en común

Una vez que el grupo ha terminado su investigación, y extraído las conclusiones, debe, de común acuerdo entre sus integrantes, preparar la forma como presentarán los resultados de su trabajo. El grupo podrá optar por una disertación apoyada en recursos audiovisuales, o simplemente visuales, collages, mapas conceptuales, dramatizaciones, etc., que muestren y socialicen lo aprendido. Para tal efecto, diseñarán un esquema de presentación ante el curso, considerando aspectos como la claridad de los conceptos y manejo veraz de la información, uso y calidad del material de apoyo, coherencia entre el esquema planteado y lo realizado, organización de el o los discursos expositivos y uso de un vocabulario claro y preciso.

La puesta en común significará que los estudiantes puedan formular preguntas sobre los diversos temas investigados, tomar apuntes y confrontar el logro de los objetivos planteados por cada grupo.

E. Síntesis

Es muy importante que el profesor o profesora elabore una síntesis sobre los aspectos más relevantes de los trabajos de los estudiantes, estructure un mapa conceptual claro y preciso sobre los fenómenos investigados y responda las dudas de los estudiantes para afianzar lo que debe aprenderse, y corregir o descartar los errores, cuidando siempre de valorar el error como un camino positivo de aprendizaje.

Evaluación

Criterios generales

El profesor o profesora deberá considerar los siguientes criterios:

- a Observar el trabajo personal y grupal, los recursos empleados y la recopilación y selección de la información, por medio del análisis de la carpeta de cada estudiante.
- b La exposición del grupo, para observar el nivel de la investigación realizada, el trabajo de equipo y la comunicación competente de la información acerca del tema.
- c Aplicar una prueba sumativa de comprensión y aplicación de conceptos relativos a los usos del español en Chile, en Hispanoamérica y su comparación con el lenguaje de los españoles.

Ejemplo A

Reconocer, en textos orales y escritos de los niveles formal e informal, elementos propios del castellano de Chile.

Indicadores:

Prosódico (cuando corresponde), léxico, morfosintáctico, giros y expresiones idiomáticas.

Ejemplo B

Identificar, en textos orales y escritos, literarios y no literarios, variantes diatópicas, diastráticas y diacrónicas que se manifiestan en el castellano de Chile, y construir un glosario que las ‘traduzca’ a la norma culta chilena. Identificar la región, grupo social y época a la que esas variantes pertenecen.

Indicadores:

Prosódico (cuando corresponde), léxico, morfosintáctico, giros y expresiones idiomáticas. Aplicación de modalidades adecuadas para recopilar, procesar y comunicar apropiadamente la información (identificación de fuentes pertinentes, selección de la información, organización de ella, plan de redacción, cohesión y coherencia textuales).

Ejemplo C

Producen un ensayo –y leen un resumen de él ante el curso- en que analizan y discuten la función reguladora de la norma culta chilena en relación a las necesidades y oportunidades comunicativas de todos los chilenos, y el papel que en su conservación y difusión le cabe a la institución escolar.

Indicadores:

Prosódico (en la lectura ante el curso), coherencia y cohesión textuales; reconocimiento de las razones para un dominio competente de la norma culta, así como de las variantes sectoriales; identificación y valoración fundamentada de la función de las instituciones de enseñanza.

Unidad 3

Algunas jergas de los chilenos

Esta tercera unidad propone el tratamiento de dos lenguajes específicos, siguiendo una línea de este programa que ha ido de lo más general a lo más particular. Su objetivo es permitir que los estudiantes observen cómo el lenguaje adquiere determinadas características en función de los grupos sociales que lo utilizan, en este caso, los jóvenes y los trabajadores (en el amplio sentido de este término).

Subunidad 1: la jerga de los jóvenes

Contenidos

1. El habla de los jóvenes. Sus características: prosódicas, léxicas, morfosintácticas y estilísticas.
2. La lengua de los jóvenes en la literatura, como constituyente del sentido de la obra.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Reconocen las características de la lengua de los jóvenes como una manifestación de la estratificación social del discurso.
- Establecen hipótesis acerca de cómo se origina la jerga juvenil y qué funciones cumple.
- Analizan los registros formales e informales de la jerga juvenil, y definen sus características de pronunciación, prosódicas, léxicas, morfosintácticas y estilísticas.
- Reconocen, en diversas obras literarias chilenas de los años sesenta y noventa, la evolución de la jerga juvenil; proponen explicaciones para dicha evolución.

- Comprenden el papel que juega la utilización de la jerga juvenil en la producción de sentido de las obras literarias, y son capaces de utilizar dicha jerga en sus propias producciones de intención literaria.
- Producen diversos textos, orales y escritos, literarios y no literarios, en los que lo característico sea el uso adecuado de la jerga juvenil o adolescente.

Actividades:

Actividad 1

Analizar diversos textos orales y escritos, producidos por jóvenes en diversas situaciones de comunicación, para determinar los rasgos de pronunciación, prosódicos, léxicos, morfosintácticos y estilísticos caracterizadores de la jerga juvenil.

Ejemplo A

- Reconocer en conversaciones, exposiciones, discusiones juveniles grabadas, o en diarios de vida, cartas que los jóvenes se intercambian, algunos de los rasgos que caracterizan su habla: temas preferentes, intenciones de los hablantes, modos de referirse a los destinatarios o de establecer la relación con ellos, elementos de pronunciación, prosódicos, léxicos, etc. que caracterizan los discursos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Para recoger el material que se analizará, el profesor o la profesora puede organizar el trabajo de los estudiantes en pequeños grupos; unos harán grabaciones de conversaciones y discusiones entre jóvenes en fiestas, paseos y recreos; otros grabarán intervenciones de los estudiantes en clases, consejos de curso, actividades deportivas; otros recogerán textos escritos: cartas, segmentos de diarios de vida o reflexiones escritas por los jóvenes, etc.

Para el análisis de los discursos recopilados, entregar pautas: temas preferentes, propósitos e intenciones de los hablantes, modos de dirigirse a sus destinatarios (persona, íntimo, confidencial, impersonal, formal, informal); términos típicos del lenguaje que se emplea, rasgos que caracterizan la pronunciación, la prosodia, la sintaxis, el estilo.

Con la guía del docente, los estudiantes clasificarán los distintos elementos lingüísticos caracterizadores del habla juvenil, y expondrán en forma oral o escrita sus conclusiones.

Ejemplo B

- Observar la jerga juvenil en diversas escenas de diálogos de telenovelas chilenas con el fin de caracterizar los elementos fónicos y prosódicos, el léxico y las estructuras gramaticales, y compararlos con las situaciones grabadas en el ejemplo anterior, para determinar diferencias que se aprecian entre el habla espontánea de la vida real y el habla estructurada, creada para una telenovela.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Una de las formas de captar al público juvenil y adolescente, como espectadores de telenovelas, ha sido la inclusión de personajes que representan a ese sector de la sociedad chilena (lo que también ocurre en otros países latinoamericanos, como Argentina). Por lo tanto, la observación de sus problemas y las formas de su lenguaje es una buena oportunidad para describir y analizar las características de su jerga en relación al léxico y la gramática. Para comparar el lenguaje chileno juvenil con el de otros países latinoamericanos, resultan útiles las orientaciones entregadas en la primera unidad de este programa en relación a las diferencias dialectales del español en Latinoamérica.

Ejemplo C

- Analizar el léxico que caracteriza la jerga juvenil y reflexionar acerca de su significación como expresión de la identidad generacional.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se trata de que los estudiantes investiguen el vocabulario específico de la jerga juvenil en uso actualmente, determinen cómo se originan algunas de sus expresiones, lo comparen con el vocabulario de la lengua formal o académica para advertir diferencias y, además, se planteen el tema de la significación que tiene la creación y uso de jergas como la juvenil.

Este trabajo podría empezar con algunas hipótesis planteadas por el profesor o la profesora que apunten al sentido y función social de las jergas, como por ejemplo la necesidad de reforzar una identidad social. Este estudio podría considerar, ciertamente, grupos juveniles con contextos de desarrollo diferentes: campesinos, urbanos –tanto de escasos recursos como de sectores más pudientes– para determinar eventuales diferencias en su comportamiento lingüístico, y hasta qué punto el efecto nivelador de los medios de comunicación –especialmente la radio y la televisión– logra homogenizar la jerga.

Una buena posibilidad de ampliar el espectro de la información es el intercambio, a través de la red Enlaces, de “diccionarios locales o regionales” hechos por estudiantes en distintas localidades.

Ejemplo D

- Elaborar un diccionario que registre términos de la jerga juvenil en uso y compararlos con los de la lengua del nivel formal, acompañando ejemplos de su uso en ambos registros (el del habla de los jóvenes y el del habla formal).

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad, organizada en parejas de estudiantes, puede dar origen a la conciencia de una lengua propia por parte de los estudiantes como jóvenes y adolescentes. Esta distancia, lograda en la tarea de la investigación, les permitirá caracterizarla y distinguirla de otras lenguas o jergas. Su resultado deberá dar origen a un texto-diccionario con las características formales de todo diccionario en uso, en su contenido, y con las acepciones correspondientes que distingan el uso propio de los vocablos de la jerga y el dado por el uso formal; los ejemplos pueden permitir la comparación de estos usos. Sería interesante que los estudiantes, por lo tanto, reconocieran el sentido que tienen ciertas expre-

siones utilizadas por ellos desde los parámetros de la lengua culta y formal, como, por ejemplo, “de Michael” (de más que), “Ivo Basay” (¿y vos?), “foca” (reto, agresión verbal), “hachazo” (dolor de cabeza después de un “carrete”), “guacha” (una niña), “fuerte lo tuyo” (que alguien tiene un problema serio), “chana” (mujer fácil), “chela” (cerveza), “bacán” (algo muy bueno y satisfactorio), etc.

La presentación del diccionario debe constituir un desafío para la capacidad creativa de los estudiantes en relación con la diagramación y los recursos materiales (ilustraciones, tipos de papel, etc.). Es una buena oportunidad para que las producciones logradas pasen a formar parte de la biblioteca del liceo o colegio y que, eventualmente, en un futuro cercano o lejano, se establezcan investigaciones comparativas entre la lengua de jóvenes de diferentes generaciones de estudiantes, con el fin de contribuir a establecer la evolución de este fenómeno sociolingüístico.

Actividad 2

Reconocer, en diversos textos literarios chilenos e hispanoamericanos, el léxico propio de los jóvenes como configurador de un determinado sector del mundo ficticio creado que contribuye a la configuración de sentidos de esos textos.

Ejemplo A

- Efectuar un estudio del léxico de los jóvenes en las obras que se lean, identificando los campos semánticos que son reveladores de la percepción que los jóvenes tienen de determinadas realidades humanas en el mundo creado; reconocer la contribución de esas perspectivas para la construcción de sentidos de las obras.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Obras que pueden atraer el interés de los estudiantes son *Novela de Navidad*, de Enrique Lafourcade, *Sobredosis*, de Fuguet, algunos cuentos del libro *Los Jefes*, de Mario Vargas Llosa, *Desnudo sobre el tejado*, libro de Antonio Skármeta, cuentos de José Agustín (mexicano) y Carlos Olivárez, cuyos relatos rescatan el mundo de los jóvenes con un lenguaje propio y característico de ellos.

Ejemplo B

- Caracterizar comparativamente la evolución experimentada por el lenguaje de los jóvenes según se manifiesta en diversas obras literarias chilenas de los últimos cuarenta años.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El docente puede promover la lectura de obras como *Palomita Blanca*, de Enrique Lafourcade, y hacer un estudio de su lenguaje para compararlo con el lenguaje de los personajes jóvenes de novelas o cuentos de la última década. Este estudio puede perfectamente proyectarse al valor de tales lenguajes en la configuración del mundo y su sentido como forma de representación de diversas sensibilidades de acuerdo a los contextos sociohistóricos vividos. Así, por ejemplo, se podría comparar las vivencias experimentadas en la década del sesenta y aquellas experimentadas hoy en día.

Puede extenderse esta investigación al lenguaje de los jóvenes de hoy en la vida real, y a opinar fundadamente, oralmente o por escrito, acerca de la fidelidad de su modo de representación por la literatura.

Actividad 3**Registrar ejemplos de cambios diacrónicos en la jerga juvenil.**

Ejemplo A

- Entrevistar a personas adultas para detectar expresiones representativas de la jerga de su época juvenil, hacer comparaciones entre las diferentes formas de expresión y los conceptos a que aluden y sacar conclusiones para exponerlas al curso al término de la investigación.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad puede iniciarse desde el repertorio de las formas de expresión de los mismos jóvenes, que constituyen un código específico, para proyectarse a la familia y a la comunidad, orientando las comparaciones que se puedan efectuar desde distintos ángulos del uso del lenguaje (léxico, giros idiomáticos, etc.). A partir de esto, el grupo puede crear alguna representación teatral donde se pongan en juego simpáticas situaciones de equívocos intergeneracionales, debido a las diferencias de lenguaje que se pueda apreciar en la investigación. Es recomendable la creación de pequeños sainetes o sketch humorísticos.

El tema general de las variantes de la lengua determinadas por factores como la edad se aborda en la actividad 5 de la unidad 1, y en la subunidad 1 de la Unidad 3 se pueden encontrar variados ejemplos relativos a los aspectos que caracterizan la jerga juvenil.

Actividad 4

Producir diversos textos, literarios y no literarios, utilizando características propias de la jerga juvenil.

Ejemplo A

- Escribir breves guiones que representen problemas o conflictos propios de los adolescentes, utilizando el lenguaje propio de éstos, y confrontarlo con el mundo y lenguaje propio de los adultos a través de la configuración de situaciones en que adolescentes y adultos entran en conflictos que se esfuerzan por resolver. Representar estas dramatizaciones ante el curso.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Los estudiantes utilizarán la jerga juvenil a partir tanto de su propia experiencia inmediata como de los resultados de investigaciones realizadas en actividades anteriores. Organizados en grupos pequeños, pueden escribir una historia dramatizada donde ellos observen, además de algún problema juvenil en que les interese poner su atención, el uso del lenguaje propio y característico, y puedan establecer las comparaciones con el lenguaje más formal del adulto para descubrir de qué manera las lenguas especiales, como la jerga juvenil, representan formas de ver y diferenciar el mundo con especificaciones propias de cada grupo (por ejemplo, los adolescentes tienden a ser más informales y lo reflejarán en un lenguaje más críptico, muy informal, humorístico o irónico, y hasta agresivo muchas veces, como una forma de encubrirse frente a la formalidad e inflexibilidad del adulto).

El hecho de representar las dramatizaciones escritas permitirá recurrir a elementos básicos del teatro, como oportunidad para abordar una vez más este género y hacer la clase más interesante y motivante con la participación de los propios estudiantes. Esta 'temporada teatral' puede ser un cierre muy apropiado para el curso, sobre todo si se seleccionan algunas de las dramatizaciones para ser mostradas a un público más amplio de estudiantes del mismo establecimiento.

Evaluación

INDICACIONES AL DOCENTE:

En los procesos de evaluación debe tenerse siempre presente, además de los contenidos y aprendizajes propios de la subunidad, la organización, claridad y pertinencia del discurso, así como las normas ortográficas y gramaticales básicas.

Ejemplo A

Registrar, por medio de grabaciones en distintos medios laborales y sociales, el habla de los jóvenes chilenos: sus características: prosódicas y de pronunciación, léxicas, morfosintácticas y estilísticas, tanto en el nivel formal como informal.

Indicadores

- Comprende claramente y distingue los diferentes rasgos caracterizadores de una jerga.
- Utiliza para el registro un universo lo más amplio y variado posible, atendiendo a las condiciones de localización geográfica del establecimiento educacional.
- Reconoce la diferencia entre el nivel formal y el informal.
- Presenta la información en un formato ordenado y claro, incluyendo los elementos grabados.

Ejemplo B

Comparar los rasgos caracterizadores del lenguaje juvenil en obras literarias de la década del sesenta y del noventa. Identificar permanencias y cambios. Traducir éstos al castellano estándar de Chile.

Indicadores

- Comprende claramente y distingue los diferentes rasgos caracterizadores de una jerga.
- Comprende y aplica adecuadamente la noción de evolución de la lengua.
- Comprende y aplica las nociones de 'jerga' y 'lengua estándar', reconociendo sus diferencias tanto formales como en cuanto a las situaciones de uso apropiado.

Ejemplo C

Interpretan obras literarias atendiendo especialmente a la función que cumple, para la producción del sentido en ellas, la utilización de la jerga de los jóvenes.

Indicadores

- Comprende claramente y distingue los diferentes rasgos caracterizadores de una jerga.
- Comprende y aplica las nociones de 'jerga' y 'lengua estándar', reconociendo sus diferencias tanto formales como en cuanto a las situaciones de uso apropiado.
- Reconoce la jerga juvenil como un proceso de estratificación social del discurso.
- Comprende y utiliza la función social de las jergas como recurso explicativo del sentido de obras literarias.

Subunidad 2: La lengua laboral y de las disciplinas

Contenidos:

- 1 Características de la jerga laboral y profesional.
- 2 La lengua de las disciplinas del conocimiento.
- 3 La lengua laboral y profesional en la literatura, como constituyentes del sentido de la obra.

Aprendizajes esperados

Los alumnos y alumnas:

- Identifican ciertos repertorios léxicos como propios de algunos campos laborales y el conocimiento.
- Reconocen la lengua propia de determinados campos laborales, y de algunas disciplinas cercanas a su experiencia académica, como biología, física, química, tecnología, etc. como acotamiento de un ámbito social del trabajo o del conocimiento.
- Reconocen en diversas obras literarias, aquellos componentes léxicos que permiten el reconocimiento de determinados ámbitos de la realidad (sociales, éticos, históricos, religiosos, etc.) y que contribuyen a la comprensión e interpretación de las obras en la búsqueda de su sentido.
- Producen diversos textos, orales y escritos, literarios y no literarios, caracterizados por determinados registros laborales y profesionales, referidos especialmente a áreas vocacionales de interés para ellos.

Actividades:

Actividad 1

Observar la lengua oral o escrita de diversos ámbitos laborales y profesionales y de determinadas disciplinas de la experiencia académica de los estudiantes y caracterizar aspectos relacionados con su léxico y su capacidad para nombrar una realidad humana determinada como expresión de la cultura y el trabajo.

Ejemplo A

- Investigar el léxico habitual de determinadas profesiones u oficios cercanos a los intereses vocacionales de los estudiantes, o de acuerdo a su ámbito regional, y valorar el lenguaje como un instrumento de conocimiento y dominio de un determinado sector de la realidad.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad permite que el profesor o profesora oriente a los estudiantes hacia la investigación de algunas profesiones u oficios a partir del lenguaje o léxico específico que utilizan y que significan una forma de dominio o apropiación de una determinada realidad a través del lenguaje en su función representativa. El lenguaje, entonces, se propone como un mediador para el dominio cognoscitivo de la realidad. Si a esto se agrega una investigación etimológica de los términos o vocablos, los estudiantes pueden tomar conciencia de su origen y de la relación con la realidad que nombran.

Esta actividad, por otra parte, puede dar origen a procesos de comunicación con profesionales determinados, quienes pueden ser entrevistados por los estudiantes para que éstos recaben la información léxica pertinente. Pueden entrevistar a los padres u otros parientes acerca de los términos que ellos consideran propios de sus actividades laborales.

Este mismo ejercicio puede ser orientado por el docente para estudiar aquellos vocablos propios de una determinada disciplina (biología, química, ciencias sociales, etc.) y que permite configurar el dominio sobre un determinado sector del conocimiento.

El incremento del vocabulario se puede sustentar, por otra parte, en un estudio etimológico, lo que permitirá el reconocimiento de raíces griegas y latinas y su aplicación en la identificación de otros vocablos, como, por ejemplo, de los subsectores de Biología, Física o Química, áreas en que se utiliza una nomenclatura con componentes griegos y latinos, como “biología”, “anatomía”, “cardiología”, “óptica”, “protón”, etc. Puede tratarse esta actividad en relación con la actividad 5, ejemplos A y B de la Unidad 2.

Esta actividad es una buena oportunidad para reflexionar acerca de la capacidad del lenguaje para establecer un dominio teórico sobre la realidad.

Actividad 2

Reconocer en diversos textos literarios vocablos o términos característicos de una determinada profesión u oficio, con el fin de identificar determinados sectores del mundo, y su incidencia en la configuración de sentido de las obras leídas.

Ejemplo A

- Leer comprensivamente algunos relatos chilenos e hispanoamericanos cuyo tema gire en torno a determinadas actividades laborales, precisar el léxico técnico pertinente y determinar su función en la producción de sentido de las obras.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Existen variados textos narrativos cuyos ambientes se ubican en determinados campos laborales (como el minero, el industrial, el agrícola, el periodístico, etc.) y que utilizan un lenguaje apropiado a esa realidad que representan. Así, por ejemplo, se podrían seleccionar algunos cuentos de Baldomero Lillo, de Oscar Castro y de Eduardo Barrios (“Santo remedio”, por ejemplo, relato de este último), establecer diferencias específicas en cuanto a su léxico y su impacto en la comprensión del texto por parte de los lectores ante códigos semánticos que no les son del todo familiares.

Esta actividad constituye una oportunidad para distinguir usos formales e informales en el ámbito de un mismo campo laboral en relación con el léxico.

Ejemplo B

- Leer alguna novela referida a una determinada profesión o actividad laboral, como periodismo, medicina, minería, navegación marítima y espacial, y reconstruir el léxico específico como factor de configuración del sentido de la obra.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Obras apropiadas pueden ser *Tinta Roja*, de Alberto Fuguet, que permitiría adentrarse en el mundo del periodismo tradicional y comparar el léxico pertinente con aquel utilizado actualmente con tecnologías más modernas que establecen diferencias apreciables en el uso en cuanto a los dominios necesarios para moverse en ese ámbito. Otra novela podría ser *Llampo de sangre*, de Oscar Castro, que presenta un mundo que se caracteriza por un lenguaje muy específico en lo laboral, referido a la pequeña minería.

En el mismo sentido se pueden trabajar fragmentos de novelas como *Moby Dick*, de H. Melville, *2001: una odisea espacial*, de Arthur Clarke, *Trafalgar*, de Benito Pérez Galdós, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, etc., que ofrecen ejemplos de un vocabulario específico para referirse a realidades tecnológicas o laborales en los mundos que representan.

Puede traerse a colación la distinción entre distintos tipos de mundo representados en la literatura, materia tratada en Segundo Año Medio.

Actividad 3

Producir breves narraciones y guiones dramáticos, cuyo referente sea un mundo laboral específico, y en los que se utilicen, en los diálogos de los personajes, las jergas profesionales o laborales apropiadas.

Ejemplo A

- Escribir breves narraciones sobre temas relacionados con los intereses laborales o vocacionales de los estudiantes, utilizando las jergas pertinentes.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Con el fin de desarrollar la imaginación, los estudiantes pueden crear mundos similares a aquellos observados en 2º Medio y en ellos ubicar el desarrollo de variadas historias en el contexto de mostrar un determinado mundo laboral. Por ejemplo, al recrear el mundo de la ciencia ficción, los estudiantes pueden insertar las tareas técnicas de un ingeniero, un constructor, un campesino o un minero, enfrentados a una realidad donde un determinado léxico técnico es necesario para nombrarla con el fin de dominarla y hablar de ella. El docente, por otra parte, puede orientar y motivar esta producción de textos narrativos con la lectura de algunos relatos de Ray Bradbury, de Arthur Clarke o Asimov.

Ejemplo B

- Construir guiones dramáticos en los cuales el mundo representado responda a determinados ámbitos laborales, utilizando las jergas correspondientes, y en que se problematicen situaciones en que se pongan en juego valores como la solidaridad, la responsabilidad y la justicia.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es una buena oportunidad para que el profesor o profesora organice un trabajo grupal, a través del cual los estudiantes apliquen y desarrollen destrezas ya adquiridas, como elaborar guiones y eventualmente filmar la dramatización. Asimismo, el guión, en su proceso de producción, puede convertirse en un objeto de análisis lingüístico y de puesta en juego de objetivos transversales al desarrollar una línea de valores pertinentes a lo que se desea en la formación de los estudiantes chilenos.

El trabajo de esta actividad puede combinarse con el de la actividad 4 de la subunidad anterior, y culminar de este modo integrado el trabajo de este curso de formación diferenciada.

Evaluación

INDICACIONES AL DOCENTE:

En los procesos de evaluación debe tenerse siempre presente, además de los contenidos y aprendizajes propios de la subunidad, la organización, claridad y pertinencia del discurso, así como las normas ortográficas y gramaticales básicas.

Ejemplo A

Construir un glosario básico del léxico de alguna de las ciencias naturales, y describir a partir de allí el campo de conocimiento propio de esa disciplina.

Indicadores

- Identifican con propiedad términos propios de la disciplina elegida.
- Comprenden su significado e identifican sus referentes.
- Describen y ejemplifican adecuadamente el campo propio de esa disciplina.

Ejemplo B

Construir un glosario básico del léxico utilizado en algún campo laboral familiar al alumno o alumna, y describir a partir de él el campo de actividad de ese sector laboral.

Indicadores

Los mismos del ejemplo anterior.

Ejemplo C

Identificar, a partir de elementos léxicos, la presencia en diferentes obras literarias de algún campo laboral o del conocimiento. Proponer interpretaciones acerca de la función que ese campo cumple en la producción de sentidos de la obra.

Indicadores

- Reconocen sectores de la realidad social a partir de un léxico que los identifica.
- Comprenden la función que la presencia de diferentes sectores sociales cumple en la estructura del mundo representado en la literatura (esto refuerza aprendizajes logrados en Segundo Año Medio).
- Proponen con fundamento sentidos para las obras literarias que leen, a partir del reconocimiento de sectores sociales que forman parte de la estructura del mundo de esas obras.

Anexo 1

El artículo que se incluye a continuación, del Profesor Ángel López García, catedrático de la Universidad de Valencia, tomado de la página web, <http://www.webcom.com/referral//host.shtml>, contiene muchos datos interesantes y poco conocidos acerca del tema; expone, además de esos datos, las opiniones de su autor que, como él mismo consigna, son parte de la

discusión académica sobre el tema de la unidad y variedad de la lengua castellana, y como tales deben tomarse. Lo mismo debe tenerse en cuenta respecto de opiniones suyas sobre materias más contingentes, como las políticas del gobierno español de la última década referentes a la creación y gestión del Instituto Cervantes.

La unidad del español: historia y actualidad de un problema

Por Angel López García

El español es probablemente la menos diversificada de las grandes lenguas de cultura, a pesar de que las condiciones en que tuvo lugar su fragmentación dialectal, y aun su propia existencia actual, fueron y han sido contrarias al ideal de unidad. El inglés de Australia o el de EE.UU., e incluso el de Edimburgo, se entienden peor desde el inglés de Londres que el español de Lima o el de Ciudad de México desde el de Madrid. El portugués de Sao Paulo es tan diferente del de Lisboa que empieza a circular en gramáticas y diccionarios bajo el epígrafe «brasileño», y aún osa subtítular películas rodadas en Portugal. Tampoco tienen demasiado en común el francés de Canadá y el de los diversos departamentos de la República francesa, notablemente diferentes en sus respectivas modalidades lingüísticas por lo demás.

Y sin embargo, repito, un observador superficial nunca podría haber imaginado tal cosa. La extensión del español por el mundo se produce en fecha temprana que la del inglés o la del francés, por lo que hubiera sido de esperar que las diferencias a uno y otro lado del Atlán-

tico hubiesen arañado más profundamente la pátina idiomática que las demás.

A mediados del siglo XVI la penetración de los españoles en el continente americano había alcanzado casi todos sus objetivos, mientras que la de los demás europeos, con salvedad de los portugueses, no había comenzado aún; a mediados de la centuria siguiente, los virreinos de Nueva España, Nueva Granada y el Perú eran organizaciones político-administrativas perfectamente trabadas y con una sociedad jerarquizada, en tanto los establecimientos ingleses de Virginia y Nueva Inglaterra, o los franceses de Canadá, no dejaban de ser modestas factorías comerciales autónomas, y más conectadas con la metrópoli que entre ellas mismas. Algo parecido cabe decir de las primitivas colonias portuguesas de la costa atlántica brasileña, pese a su mayor antigüedad. Si todo hubiera funcionado como era de prever, las colonias españolas, más antiguas, más alejadas -no sólo geográfica, sino sobre todo anímicamente, pues los intentos de secesión son muy tempranos-, y, en fin, más urbanas -lo que

lingüísticamente, suele significar más innovadoras- deberían haberse distanciado de la metrópoli con mucha mayor intensidad que la de los demás países.

Tal vez debamos felicitarnos todos por el milagro de la conservación del español como entidad unitaria. Pero los milagros no son cosa de este mundo, así que no estará de más preguntarse por las causas que han originado esta situación singular. Como ahora se verá, unas son medievales y otras modernas.

El origen medieval de la sólida cohesión interna del español se halla en su condición de lengua de intercambio, de koiné peninsular para uso de los distintos habitantes de la península Ibérica, cualquiera que fuese su lengua materna. El fundamento de su estabilidad moderna, más americana que española por cierto, es su alzamiento a la condición de lengua igualitaria del mestizaje entre etnias de lengua y cultura muy diferente. Estas dos razones vienen a ser ontológicamente la misma, aunque no exista una relación de causa a efecto entre ellas, pues existen y han existido lenguas koinéticas que no tienen ningún significado interracial -así el swahili o tantos otros pidgin comerciales en todos los rincones del mundo-, y lenguas que han servido para vehicular una ideología del mestizaje de los pueblos, a pesar de no haber funcionado como sistemas de intercambio y haber terminado por escindir en un rosario de idiomas diversos; el latín, la lengua del cristianismo que, sin embargo no pudo dejar de romperse en variedades románticas, ni logró desplazar a los idiomas germánicos y eslavos, es un caso prototípico.

Estas dos ideas, español como koiné y español como lengua de los mestizos después, me parecen cardinales en el marco de la presente exposición, y a ellas voy a dedicarme en lo que sigue. Naturalmente hay muchas otras cosas de las que se podría tratar bajo el encabezamiento que preside estos reglones; en particular tal vez

convendría hacer una exposición minuciosa de las diferencias fonéticas, para mostrar que lo del seseo, el rehilamiento porteño (la manera argentina de pronunciar yo o caballo), o la aspiración, son menos importantes de lo que se cree, esto es, que no calan realmente en la hondura del sistema fonológico, que son meros repintados de una carrocería que sigue siendo una y la misma. O también habría que mostrar que la gramática, fuera del voseo y alguna que otra construcción, es la misma aquende y allende la mar oceánica, esto es, que el motor de nuestro vehículo -vale tanto como decir su alma- es único.

O, finalmente, que las grandes diferencias léxicas entre España y América, o dentro de ella entre sus diversos países, no son para tanto -ya se sabe que ellos no conducen coches, sino que manejan carros, y cosas parecidas-: al fin y al cabo, un buen automóvil se usa en la ciudad y en el campo, sobre la nieve, o bajo un sol abrasador, y en cada caso desarrolla prestaciones diferentes: el léxico no enfrenta modalidades de una lengua, sino modalidades de utilización, por lo que a menudo difieren más las palabras que emplea un campesino de La Mancha y un funcionario de Madrid que las utilizadas por éste y por un profesor de Buenos Aires. No desarrollaré, sin embargo, este aspecto, porque otros más enterados que yo, en particular los dialectólogos, tienen la palabra.

El español nació de forma diferente a todas las demás lenguas románicas. Lo normal fue que el latín, al aflojarse los lazos con la metrópoli una vez consumada la caída del Imperio, se fuese dialectalizando cada vez más y terminase por constituir un sinfín de dialectos progresivamente más diferenciados conforme, desde cualquier punto, se avanzase hacia el sur, el norte, el oeste, o el este. Desde luego que durante la Edad Media en Francia no se hablaba francés, ni en Italia italiano. Estas lenguas son antiguas en sus respectivos territorios de

origen -Ile de France y Florencia-, pero modernas por relación a los estados a los que dan nombre: el francés es el idioma de la literatura y de la corte desde finales de la Edad Media, y el de la vida pública desde el siglo XVIII; el italiano tiene proyección literaria desde el Quattrocento, pero no vale como lengua común de los ciudadanos italianos hasta que éstos hacen su aparición en la historia con el Risorgimento decimonónico. Se compara esta situación con la del español, se advierten al punto notables diferencias: en la Edad Media peninsular las lenguas literarias por antonomasia son el gallego y el catalán; por lo que respecta a la vida privada, desde entonces hasta hoy perduran cuatro lenguas en la península, y últimamente en la vida pública también. Sin embargo, todo esto convive con el hecho de que los romances de ciego y los cuentos de toda España -el mundo del espectáculo, para entendernos, lo que hoy pueden ser las revistas del corazón y los concursos televisivos- se desarrollan en español desde la alta Edad Media en el centro de la península, y en su periferia desde finales de la baja también.

¿Razones? La Reconquista alteró profundamente el sedentarismo de los hábitats poblacionales en nuestra Edad Media. Mientras toda Europa bostezaba de feudalismo, aquí la vida era peligrosa, pero también excitante. Un habitante de cualquier rincón de Francia, Italia o Alemania normalmente no salía nunca de su aldea natal y de los pocos kilómetros de terreno cultivable que la circundaban: más allá sólo había bosque y gentes en su misma situación, pero con las que nada tenía que hablar, entre otras razones porque carecía de un instrumento lingüístico común para hacerlo. El habitante de España, por el contrario, se acostumbró pronto a que la mejor manera de abrirse camino en la vida era la de dejar la modesta hacienda familiar y establecerse en una de las

innumerables villas nuevas a cuyo poblamiento incitaban los reyes con fueros generosos.

Mas una vez allí, no era fácil entenderse, pues había de todo: moros que no habían querido abandonar el bastión perdido -algunos hablaban sólo árabe, la mayoría mozárabe también-; francos y provenzales que habían venido enrolados en el ejército real, como comerciantes, como clérigos; numerosos habitantes de otras zonas de la península, y en particular vascones, que preferían las ricas y cálidas tierras del sur.

Además estas gentes no sólo tenían que entenderse entre ellas dentro de la urbe; la esencia de la ciudad es el comercio, y éste obliga a salir a otras ciudades, con lo que a la larga se planteó la necesidad de relacionarse con gentes de los reinos vecinos igualmente.

Esta koiné de intercambio peninsular, esta lengua común, debía cumplir una condición fundamental: ser una especie de esperanto, con reglas sencillas y fonética accesible, ya que sus usuarios privilegiados no iban a serlo los clérigos o los nobles, sino la gente del pueblo. Hacía falta un «román paladino» en el que cada uno pudiera hablar a su vecino. Y aunque las modalidades idiomáticas que se habrían podido tomar como base de dicha koiné eran muchas, se adoptó la del rincón del Alto Ebro, en el que confluían tres reinos, el de Castilla, el de Navarra, y la Corona de Aragón: el primer documento peninsular en romance está escrito en dicha modalidad lingüística y procede de dicha zona: se trata de las Glosas Emilianenses, una suerte de paráfrasis escritas al margen de un texto litúrgico latino por algún monje en el monasterio de San Millán de la Cogolla en la segunda mitad del siglo IX. ¿Es castellano?, ¿es navarro?, ¿es aragonés? Es todo esto y nada de ello, es simplemente español. Una koiné, una lengua de todos y de nadie cuyo empleo no implicaba adscripción nacional alguna porque la fi-

nalidad con la que había nacido era fundamentalmente práctica, la de comerciar, contar viejas consejas a la lumbre y con un vaso de vino y, ¿quién sabe?, galantear a la vecina. El Libro de Buen Amor, otra muestra muy característica de este tipo de lengua, nos descubre sus enormes progresos geográficos, pero también estructurales (léxicos y gramaticales) unos siglos más tarde.

Hay dos grupos humanos que tuvieron especial interés en propagar la koiné española: primero, los vascones; luego, los judíos. Se ha destacado muchas veces que no es una casualidad que el anónimo autor de las Glosas Emilianenses escribiera dos de ellas en vasco. Esto parece indicar que se trataba de una persona bilingüe o, mejor, trilingüe; emplearía el vasco, su lengua materna, para la vida familiar, el español para relacionarse con los que acudían al monasterio de San Millán, y el latín para el culto y para la vida eclesiástica en general. Y es que, si los demás peninsulares podían fácilmente aprender otros dialectos románicos sin excesivo esfuerzo, para los vascones tal empeño resultaba, sin duda, lleno de inconvenientes y dificultades.

Dada la enorme diferencia que separa el vasco no sólo del latín, sino también de los demás idiomas europeos, es fácil comprender la utilidad que para sus hablantes debía revestir la koiné, un romance simplificado y regular en el que las vacilaciones, que para cada forma lingüística acompañaron a la variedad lingüística de Burgos, Toledo, Santiago o Gerona, tanto da, se habían resuelto tempranamente mediante el triunfo de una sola forma. Y no se olvide que estos vascones estaban sobre todo en el Alto Ebro, como es natural, pero no sólo allí: nos los encontramos repoblando todo el norte peninsular, en León, en Castilla o en Aragón, según refleja abundantemente la toponimia. Este es el sentido de una polémica que periódicamente suele sacudir las aguas remansadas de la filo-

logía española. Hay un grupo de lingüistas, entre los que me cuento, que piensan que la influencia del euskera sobre el latín que dio lugar al primitivo español fue bastante grande; hay otros que tienden a amortiguarla considerablemente. Mas esto es lo de menos: se trata de una de tantas disputas académicas que contribuyen a animar los congresos y las revistas científicas, pero que no debería salir del marco profesional en el que se originaron.

Lo que importa es entender que la koiné española fue una modalidad romántica surgida en la zona fronteriza que separaba el vasco del romance; que frente a las demás se caracterizó desde el principio por su condición innovadora y simplificadora de soluciones en conflicto; que la adoptaron preferentemente los que no la tenían como lengua materna para servirse de ella como instrumento de intercambio simbólico. Es posible que su forma tuviera que ver con el hecho de ser bilingües sus primeros usuarios -y por lo tanto que el vasco haya influido más o menos en ella- o que, por el contrario, la contribución de los vascones fuera simplemente la de incentivar su empleo. Para la suerte futura del español, y el problema de su mayor o menor uniformidad, esto es indiferente. Lo único que importa es destacar que el español primitivo nunca caminó hacia la unidad, nació bastante más uniforme que los demás romances, es decir, desde la unidad, y no hacia ella.

Cuando el avance hacia el sur se precipite, la España cristiana irá incorporando ya no tierras despobladas que hay que llenar con gentes del norte, sino núcleos de población numerosos en los que existen barrios enteros de moros y, sobre todo, de judíos que no sintieron la necesidad de huir ante los nuevos dueños, puesto que les aseguraban un estatuto similar al que venían disfrutando. Así sucedió en Toledo, en Sevilla, en Zaragoza. La actitud de estas comunidades judías ante la koiné llegaría a extremar la de los vascones. Ahora ya no se

trata de fomentar una cierta modalidad porque es la más sencilla, sino de adoptar la única variedad que garantizaba dos cosas: de un lado, la posibilidad de mantener idiomáticamente unida una etnia dispersa por toda la península; de otro, que esa modalidad, al carecer de adscripciones nacionales precisas, pudiera llegar a ser sentida como la suya propia. Lo primero se advierte muy bien cuando se considera la sorprendente pervivencia del judeoespañol hasta hoy.

¿Por qué habían de conservar los judíos de Cuenca, de León, de Córdoba o de Barcelona (también de Portugal) la lengua de una nación que los había expulsado? Por una razón muy simple: porque no sentían la lengua de quienes les habían expulsado, sino otra cosa, la lengua de intercambio peninsular que, si a alguien pertenecía, era a ellos más que a nadie. No era castellano, ni leonés, ni aragonés: era español, la lengua de los judíos o judeoespañol. Los judíos que durante toda la edad moderna han podido comunicarse en esta variedad, ya fueran de Marruecos o de Turquía, de Bosnia o de Palestina, no hacían sino continuar un hábito medieval que había permitido comunicarse a los de Sevilla con los de Valladolid y a los de Murcia con los de Zaragoza (e incluso tal vez con los de Lisboa y Barcelona, cuestión todavía no aclarada). Por eso impulsaron el uso del español en las escuelas de traductores y en el corpus alfonsí: por animosidad hacia el latín, sin duda, pero sobre todo porque eran la primera comunidad koinética en sentido estricto.

Hay una suerte de fatalismo histórico que conduce a pensar que un pueblo está obligado a repetir sus hechos pasados, ya sea a instancias del espíritu colectivo, como dirían los románticos, o de su situación geopolítica, como más sensatamente propugnarían los racionalistas. Es posible. Desde luego, a la vista de lo que le viene sucediendo a la lengua española, uno no deja de estar subyugado por la ten-

tación de proclamar un cierto fatalismo idiomático. Parece como si la koiné española estuviese impelida a funcionar como lengua de intercambio, esto es, como koiné. El alzamiento del español a la condición de lengua del mestizaje en América hace difícil pensar otra cosa.

Una creencia tópica, y sin embargo previsiblemente habitual en los discursos oficiales que se nos avecinan con ocasión del V Centenario, es la de que España fue introduciendo su idioma como legado cultural en las colonias americanas, de manera que a la hora de la independencia las nuevas naciones no tuvieron más remedio que reconocer el hecho de que todas se expresaban en la misma lengua y, a la postre, obrar en consecuencia. Advertiré empero que esto no es exactamente así: en primer lugar, España no hizo nada por propagar el español en América, fuera de la obvia aportación de hablantes en sucesivas oleadas migratorias; de otro, quienes han alzado el español como símbolo de unidad son justamente las nuevas naciones americanas, quienes le concedieron carácter de lengua nacional en sus constituciones y desarrollaron todo tipo de programas institucionales para garantizar su pureza, así como su omnipresencia en todos los niveles educativos, una vez separadas de la metrópoli y no antes. Si en el origen el español podría haber sido más la lengua de los vascones bilingües que la de los hablantes romanizados del Alto Ebro, y si luego la sintieron más suya los judíos que todos los demás pueblos del centro peninsular, ahora nos encontramos con la paradoja de que su defensa, y no digamos su reivindicación, corren a cargo de México o de Ecuador, de Cuba o del Uruguay, pero escasamente del Estado español. Ver para creer.

Hay que tener en cuenta que la finalidad que guiaba a los particulares en la empresa americana fue la del enriquecimiento personal, y la que animó a la Iglesia la de ensanchar la grey cristiana. Ello determinará dos políticas

lingüísticas de distinto color ético, pero coincidentes en los resultados. A los primeros les interesaba que el español, la lengua de la administración colonial, no fuese del dominio común, porque cuanto menor fuera el número de indígenas que lo conocieran, menor sería también la competencia a la hora de disfrutar de los cargos públicos. No se puede tratar el colonialismo español de los siglos XVI y XVII como el de Inglaterra o el de Francia en el siglo XIX. Este último necesitaba crear numerosas élites occidentalizadas en la India o en Argelia, pues la explotación industrial de los recursos naturales, que es el motor de dichos colonialismos, requería vitalmente de ellas; tal vez por eso el inglés y el francés se sintieran lenguas impuestas, como no deja de resultar patente en la actualidad a la luz de los últimos acontecimientos «purificadores» (pienso en el caso Rushdie o en las elecciones argelinas).

La corona española no penetró económicamente en América, sino de forma muy superficial: en la corte nadie conocía realmente la naturaleza de los recursos americanos, y a veces ni su ubicación geográfica, por lo que todo se redujo a una explotación intensiva de la minería de superficie, para lo que no hacía falta personal instruido, sino mano de obra gratuita; es el suyo un colonialismo preindustrial con escasa incidencia idiomática.

La Iglesia, de su parte, tras intentar infructuosamente la predicación a los indígenas en latín o en español, comprendió que debía dirigirse a ellos en sus lenguas nativas, y, en su defecto, en lenguas de relación que les fuesen previamente conocidas. Fruto de ello fue toda la política lingüística del período colonial: se exige que los párrocos conozcan las grandes lenguas «generales» que ya habían asegurado la comunicación en la época precolombina; se crean cátedras (de quechua, de chibcha, de nahua) en las universidades, y se propende a

aislar a los indígenas en reducciones separadas de los blancos.

Mientras el español no fue incorporado a los planes de estudio de las universidades americanas hasta después de la independencia, el quechua dispone de gramáticas para su enseñanza universitaria desde 1580; el chibcha, desde 1619, etc.

Mas la vida sigue su curso. La sociedad colonial, por causas endógenas y exógenas que no vienen ahora al caso, se fue conformando como una sociedad mestiza. Mientras en el norte del continente ambas comunidades, la indígena y la europea, se mantuvieron separadas con el mayor rigor, en el centro y en el sur, continuando una vieja práctica de los grandes imperios inca y azteca, se procedió a un intenso y extenso proceso de fusión racial. No sin vejaciones, injusticias, o matanzas, aspecto éste en el que ambos colonialismos, el anglosajón y el español, se parecen como a cualquier otra empresa colonial. Pero en Hispanoamérica las razas se mezclaron en progresión creciente, de manera que a fines del siglo XVIII esta sociedad, si no se podía decir que era una sociedad caracterizada por hablar uniformemente español (todavía hoy la mitad de los habitantes de Paraguay son guaraníes monolingües), sí se nos presenta como una sociedad multirracial con todos los grados de mestizaje imaginables.

Y en este momento, que recuerda, por cierto, al del hundimiento de la antigua U.R.S.S., se produce un «descubrimiento» mucho más real y operativo que el de 1492; en la necesidad de ignorar y aun negar el pasado colonial -la herencia histórica social, política y cultural-, los nuevos países hispánicos descubren que tienen dos singularidades en común, el mestizaje y la lengua española. Y entonces, abrumados por conflictos nacionales y étnicos sin cuento, sienten que el mestizaje y la lengua española son dos caras de la misma moneda, y que el

español es su signo de unidad, el elemento diferencial que los individualiza como pueblo frente a todos los demás. De entonces para acá las declaraciones institucionales, las citas de los escritores, y las simples opiniones ciudadanas coinciden en afirmar que los habitantes de Hispanoamérica son hispanos, y que lo son fundamentalmente por hablar español.

En realidad, los hispanos y la Hispanidad constituyen una invención. Muchos otros pueblos comparten el uso de una cierta lengua, y no por eso se sienten miembros de una comunidad superior: no existen los anglanos y la Anglidad, ni los francanos y la Franquidad -existe la Francofonía, que es otra cosa: fonía-, ni parece claro que vayan a existir los rusanos y la Rusidad. ¿Por qué los hispanos? Tal vez porque los propios españoles fueron un invento igualmente. El único elemento aglutinador de los variados pueblos que componían la península en la Edad Media llegó a ser la koiné de intercambio peninsular: así lo sintieron quienes la iban adoptando sin renunciar por ello a su lengua materna, y así lo sintieron, como más razón, quienes, privados de la posibilidad de configurar un entramado nacional, la constituyeron en su único signo de identidad, según sucedió con los judíos. En Hispanoamérica ocurrió exactamente lo mismo: el español fue adoptado como símbolo de los hispanos después de la independencia de las naciones americanas, y fue adoptado por todos, pero especialmente por los otros, por los indígenas y particularmente por los negros, mulatos y zambos que carecían de la posibilidad de rastrear sus vínculos nacionales con facilidad. Es notable que las comunidades de esclavos africanos arrancados de la costa del golfo de Guinea hayan creado lenguas criollas propias en Haití, en Jamaica, o en la Guayana, pero muy raramente en Hispanoamérica. Su lengua sería el español, la lengua de los otros, la invención del siglo IX, del siglo XII y del siglo XVIII. Invención en sentido

etimológico, por cierto: lo que se encuentra, sin duda porque se busca, no lo que se da sin más.

Paul Aebischer demostró hace muchos años que español era una palabra extranjera de origen provenzal, con la que los hombres de la Edad Media se referían a los habitantes de la península cuando querían mencionar su nacionalidad, o cuando, como en el caso de mozárabes y judíos, carecían de ella.

También hispano carece de adscripción nacional en el mundo moderno y, curiosamente, vuelve a ser una palabra extranjera, léxicamente influenciada por el término inglés *hispanic* antes que por el *Hispanus latino*. La lengua de los otros, la lengua que pueden adoptar libremente todos los extranjeros porque, al hacerlo, dejan automáticamente de serlo.

Es verdad que me resulta difícil hablar de los peligros que amenazan a la «unidad del español». Porque haberlos, haylos, sin duda: pronunciations afectadas impuestas por los medios de comunicación, barbarismos sin cuento procedentes de todos los dominios y, sobre todo, del mundo de la técnica y de la moda, descuido y empobrecimiento generales en el decir. Pero estos peligros, que están ahí y sería suicida ignorar, porque afectan igualmente a las otras lenguas de cultura, tienen en relación con la koiné española un sentido diferente. Pienso, siempre lo he pensado y he aprovechado todas las tribunas ensayísticas o periodísticas de que he dispuesto para hacerlo bien patente, que lo verdaderamente peligroso para el español sería perder su condición de koiné.

El español tiene un estómago admirable para digerir las variantes en el léxico, las pronunciations defectuosas o los solecismos sintácticos más o menos atrevidos: es la lengua de los otros, la koiné que acomoda su estructura a los hábitos de los nuevos hablantes que cada día va incorporando. Lo malo sería que dejara de hacerlo, que se cerrase sobre sí misma en una pirueta purista. Esto está bien para

otras lenguas, no para un instrumento de intercambio entre «simpuros». En relación con la lengua española, la unidad ha sido siempre prospectiva y no retrospectiva, una meta que se deseaba alcanzar, pocas veces un bien que hubiese que preservar celosamente.

Por eso, en un momento en que las instituciones públicas parecen haber afrontado al fin un reto histórico con la creación del Instituto Cervantes, no deja de asaltarme una sombra de preocupación dentro del alborozo: si se burocratiza el empeño, si se olvida que quienes de verdad están haciendo algo, sin que nadie les haya ayudado hasta ahora, son cierta academia privada de español de una ciudad del norte de Alemania, un grupo de música moderna que difunde letras más o menos sentimentales en español por todo el conti-

nente americano, o esa familia salmantina que viene acogiendo estudiantes extranjeros de español desde hace quince años; si esto se olvida y se piensa que lo importante son los nombramientos en el B.O.E., malo; si además no se comprende que el español está sobre todo allí, al otro lado del Atlántico, y que lo nuestro es bastante marginal, peor aún. Es verdad que la defensa y propagación del español constituye un buen negocio.

Sin embargo, no estará de más recordar que la defensa de su unidad viene siendo garantizada por los propios usuarios al margen de cualquier organismo público desde hace siglos, y que este nuevo esfuerzo tiene modelos en que inspirarse. Concédaseme, pues, que además se trata de un negocio progresista y colectivo.

Angel López García es catedrático de Lingüística General de la Universidad de Valencia. Ha sido profesor visitante de las Universidades de Virginia, Mainz y Minnesota. Dirige las revistas Cuadernos de filología y Lynx. Ha publicado doce libros y numerosos artículos de su especialidad. Periodista y ensayista, ha obtenido el XIII Premio Anagrama y el VIII Premio Constitución.

Anexo 2: Repertorio sugerido de obras literarias

Este repertorio se propone como guía y referencia para el cumplimiento del programa, mediante una inserción significativa de los estudiantes en la tradición de la gran literatura de la tradición occidental. Puede ser complementado y enriquecido por los docentes, atendiendo a las especificidades e intereses del alumnado. En todo caso, las obras que lean sumarán como mínimo 1.500 páginas en total.

En este curso, a diferencia de los de la formación general, por la temática que desarrolla,

que obliga a trabajar con obras de autores predominantemente chilenos e hispanoamericanos que utilicen variados registros del habla popular, informal y coloquial, no regirá el requerimiento de un mínimo de lecturas seleccionadas de entre autores y/u obras indicados en el marco curricular con la letra a). Por la misma razón, va de suyo que casi la totalidad de las lecturas se hará en textos escritos originalmente en lengua castellana.

I LÍRICA

1 Española

Góngora, Luis de	Sonetos Soledades
Quevedo, Francisco de (a)	Sonetos

2 Hispanoamericana

Borges, Jorge Luis (a)	Poemas
Guillén, Nicolás	Poemas
Paz, Octavio	Poemas
(Poemas y cantares en lengua náhuatl, maya, quechua en Antologías de Miguel León Portilla, Mercedes de la Garza y Jesús Lara, respectivamente) (a)	

3 Chilena

Chihuailaf, Elicura	Poemas
Huidobro, Vicente (a)	Poemas
Neruda, Pablo (a)	Poemas
Parra, Nicanor (a)	Poemas y Antipoemas

II NARRATIVA

1 Española

Anónimo	Poema de Mío Cid
Cela, Camilo José	La colmena

Cervantes, Miguel de (a)	El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha
Don Juan Manuel	El conde Lucanor
Fernández de Oviedo, Gonzalo (a)	Sumario de la natural historia de las Indias
Pérez Galdós, Benito	Trafalgar
Ruiz, Juan	Libro del Buen Amor
<hr/>	
2 Hispanoamericana	
Anónimo (a)	Popol Vuh Libros del Chilam Balam (en Literatura Maya, de Mercedes de la Garza) Mitos y Leyendas nahuas (en Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares, o Literatura Náhuatl, de Miguel León Portilla)
Agustín, José	De perfil Cuentos
Arguedas, José María	Yahuar fiesta
Arreola, Juan José	Cuentos
Ayala, Guamán Poma de	Primer nueva crónica y buen gobierno
Azuela, Mariano	Los de abajo
Benedetti, Mario	Cuentos
Borges, Jorge Luis (a)	Cuentos
Cabrera Infante, Guillermo	Tres tristes tigres
Cortázar, Julio (a)	Cuentos Rayuela
Denevi, Marco	Cuentos
Gallegos, Rómulo	Doña Bárbara
Güiraldes, Ricardo	Don Segundo Sombra
Monterroso, Augusto	Cuentos
Olivárez, Carlos	Cuentos
Peri Rossi, Cristina	Cuentos
Poniatovska, Elena	Hasta no verte, Jesús mío
Rivera, José Eustacio (a)	La vorágine
Vargas Llosa, Mario (a)	Los jefes
Varios	Mc Ondo (antología de Sergio Gómez y Alberto Fuguet)
<hr/>	
3 Chilena	
Barrios, Eduardo	Cuentos
Blest Gana, Alberto (a)	Los trasplantados
Castro Oscar	Cuentos Llampo de sangre

Donoso, José (a)	El lugar sin límites Coronación
Fuguet, Alberto	Cuatro para Delfina Mala onda Sobredosis Tinta roja
Guzmán, Nicomedes Lafourcade, Enrique	La sangre y la esperanza Novela de Navidad Palomita Blanca
Lillo, Baldomero (a)	Sub Sole Sub Terra
Neruda, Pablo Orrego Luco, Luis Rivera Letelier, Hernán Romero, Alberto Skarmeta, Antonio	Confieso que he vivido Casa grande La reina Isabel cantaba rancheras La viuda del conventillo Cuentos

III Drama

1 Universal

Shaw, George Bernard	Pygmalion
----------------------	-----------

2 Chileno

Cuadra, Fernando Debesa, Fernando Luco Cruchaga, Germán (a) Parra, M. Antonio de la	La niña en la palomera Mama Rosa La viuda de Apablaza Lo crudo, lo cocido y lo podrido La pequeña historia de Chile
Radrigán, Juan	Hechos consumados Medea mapuche El loco y la triste
Rivano, Luis	Te llamabas Rosicler ¿Dónde estará la Jeannette?
Sieveking, Alejandro	La remolienda Manuel Leonidas Donaire y las cinco mujeres que lloraban por él
Vodanovic, Sergio Wolf, Egon	El delantal blanco Flores de papel Los invasores

IV Ensayo

Algunos ensayos de autores como los siguientes:

Azorín

Paz, Octavio

Ortega y Gasset, José

Bibliografía para el docente

Boletín de Filología, (1995-1996), además, tomos XXXIV (1993-1994), y XXXV; Santiago, Depto. de Lingüística, Universidad de Chile.

Lastra, Yolanda: Sociolingüística para hispanoamericanos, México, Ed. El Colegio de México, 1992.

Sáez Godoy, Leopoldo: “El español de Chile en las postrimerías del siglo XX”, en Literatura y Lingüística, Universidad de Playa Ancha, 2000.