SinoELE
Monográficos 17
2018



IX CONGRESO DE HISPANISTAS DE ASIA

Bangkok, 2016

Edición a cargo de:
Nunghatai Rangponsumrit
David Gutiérrez Menéndez
Aurora Aguilella Asensi
José Miguel Blanco Pena
Eduardo Moreno Salazar

ISSN: 2076-5533

IX CONGRESO DE HISPANISTAS DE ASIA

EDICIÓN ELECTRÓNICA
a cargo de

Nunghatai Rangponsumrit, David Gutiérrez Menéndez, Aurora Aguilella Asensi,
José Miguel Blanco Pena y Eduardo Moreno Salazar

@ SinoELE, junio 2018

Editorial Address:
J. M. Blanco, Department of Spanish, Tamkang University
No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137, Taiwan

www.sinoele.org

Monográficos SinoELE | Número 17 | 2018 | ISSN 2076-5533



ASOCIACIÓN ASIÁTICA DE HISPANISTAS

Actas del IX Congreso Internacional: «Hacia el español sin fronteras»

Bangkok (Tailandia), del 22 al 24 de enero de 2016

Equipo editorial de la Universidad de Chulalongkorn

Nunghatai Rangponsumrit

David Gutiérrez Menéndez

Aurora Aguilella Asensi

Equipo editorial de SinoELE

José Miguel Blanco Pena

Eduardo Moreno Salazar

Comité Científico del IX Congreso Internacional de Hispanistas de Asia

Sathaporn Tippayasak - Universidad de Chulalongkorn - *Presidente*

Gerardo Cruz - Universidad de Chulalongkorn

Bowen Ding - Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Jaehak Lee - Universidad de Corea

Yong-Tae Min - Universidad de Corea

Antonio Ruiz Tinoco - Universidad de Sophia

Hiroto Ueda - Universidad de Tokio

Nunghatai Rangponsumrit - Universidad de Chulalongkorn - *Coordinadora*

Índice

PALABRAS DE INAUGURACIÓN pp. 12-13

I. PLENARIAS

LA REFLEXIVIDAD PASO A PASO pp. 15-58
Ignacio Bosque

CARTOGRAFÍA E IMAGINARIOS DE LA NARRATIVA LATINOAMERICANA RECIENTE: ARGENTINA, CHILE Y MÉXICO pp. 59-69
Macarena Areco

HACIA MODELOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE UNA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COHERENTE EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS pp. 70-88
Richard Bueno Hudson

LA GRAMÁTICA EN EL AULA: DE LA REFLEXIÓN A LA PRÁCTICA pp. 89-101
Carmen Hernández Alcaide

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ÚLTIMOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN ELE pp. 102-113
Ana María Ruiz Martínez y Manuel Martí Sánchez

LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN EN EL SIGLO XXI. NOTAS SOBRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA pp. 114-127
Carmen Valero Garcés

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE EL CINE HOLLYWOODENSE Y EL CINE MEXICANO DE LA ÉPOCA DE ORO pp. 128-135
Lauro Zavala

LA POÉTICA DEL "SARTRECILLO VALIENTE" EN LA OBRA DE MARIO VARGAS LLOSA pp. 136-145
Francesca Denegri

II. DIDÁCTICA

LA PRONUNCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE L2: ¿LA CENICIENTA QUE TODAVÍA ESPERA A SU PRÍNCIPE? pp. 147-156
Marianne Akerberg

MEJORA DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA EN EL PLANO ESCRITO A TRAVÉS DE UN TALLER DE ESCRITURA DIRIGIDO A UNIVERSITARIOS SINOHABLANTES pp. 157-170
Ainhoa Ramón Armas

ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL COMPONENTE FONÉTICO DEL ESPAÑOL POR ALUMNOS SINOHABLANTES pp. 171-187
José Miguel Blanco Pena

LOS FACTORES DESMOTIVADORES EN LOS ALUMNOS TAILANDESES PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA pp. 188-202
Jackree Bunyamethi

EL USO DE LA TECNOLOGÍA EN EL AULA ELE: APLICACIÓN DIDÁCTICA Y RESULTADOS pp. 203-216
Laura Castro Sánchez

ANÁLISIS DE LOS ERRORES PRAGMÁTICOS EN EL NIVEL FÓNICO COMETIDOS POR LOS ALUMNOS SINOHABLANTES pp. 217-225
Xing Chen

EL USO DE CORPUS ORALES DE ESPAÑOL ESPONTÁNEO PARA LA ENSEÑANZA DE DICHA LENGUA pp. 226-237
Yang Dong

COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIENTES DE ESPAÑOL EN ENTORNOS MÓVILES pp. 238-252
Francisco Javier Falero Parra

LA ANSIEDAD Y SUS MANIFESTACIONES EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: ESTUDIO DE CASO EN LOS NIVELES A2 Y B1 pp. 253-264
Francisco Javier Falero Parra y Loreto García Pardo

¡EMPEZAMOS A ESCRIBIR! ACERCAMIENTO A LA ESCRITURA CREATIVA A PARTIR DE ELEMENTOS GRÁFICOS Y AUDIOVISUALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA pp. 265-275
Gabriel Neila

LA PROSODIA EN LA CLASE DE ELE. APLICACIONES PRÁCTICAS EN EL AULA pp. 276-285
David Gutiérrez Menéndez

PECULIARIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA INDIA Y EL USO DEL HINDI EN LAS CLASES pp. 286-291
Mayuresh Kumar

INFLUENCIA DE LOS ACENTOS DIALECTALES EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ELE pp. 292-305
Kaitian Lu

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ APRENDEN ESPAÑOL? EL CASO DE LOS UNIVERSITARIOS EN JAPÓN pp. 306-313
Mariko Nihei

EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS MARROQUÍES pp. 314-325
Analy Molina Oroza

GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE ELE: EL AVATAR pp. 326-334
María Pisonero Blanco

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN TAILANDIA pp. 335-347
Pablo Javier Ramos Cuevas

¿CÓMO DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LAS NOTICIAS EN ESPAÑOL? pp. 348-356
Penpisa Srivoranart y Nunghatai Rangponsumrit

EL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA pp. 357-365
Wei Shao

APLICACIÓN DEL ENFOQUE CULTURAL DEL MCER EN EL AULA DE ELE pp. 366-372
Yerim Song

EL LÉXICO DISPONIBLE DE ALUMNOS CHINOS DE ESPAÑOL: ESTUDIO BASADO EN SEIS CENTROS DE INTERÉS pp. 373-379
Jindong Song

CONSIDERACIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS COMBINACIONES LÉXICAS SIMPLES A LOS ESTUDIANTES CHINOS: EN BASE DE LA INVESTIGACIÓN pp. 380-394
Nisi Wei

LAS CANCIONES EN LOS MANUALES DE E/LE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN ESPAÑA Y EN CHINA pp. 395-404
Du Wen

INCORPORACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS POLÍTICOS, ECONÓMICOS Y SOCIALES DE LOS PAÍSES IBEROAMERICANOS EN LA ASIGNATURA DE LECTURA DE LA PRENSA EN ESPAÑOL: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS pp. 405-409
Sihai Xu

APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN CHINA pp. 410-423
Hao Chen

ESTUDIO DESCRIPTIVO Y CONTRASTIVO DEL USO DE LOS CONECTORES ESPAÑOLES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES CHINOS pp. 424-437
Jia Jia

SÍ O NO: ANÁLISIS DEL PROBLEMA DEL USO DE PARTÍCULAS DE POLARIDAD ESPAÑOLAS DE LOS ALUMNOS CHINOS pp. 438-446
Yifan Jin

LA ADQUISICIÓN DEL VALOR GENÉRICO DEL ARTÍCULO ESPAÑOL POR LOS APRENDIENTES CHINOS pp. 447-459
Xiuchuan Lu

APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO DE SISTEMA LOCUCIONAL ESPAÑOL-VIETNAMITA pp. 460-476
Thi Kim Dung Nguyen

ANÁLISIS DEL GÉNERO COMO CONSTRUCTO SOCIAL EN EL ALUMNADO SINOHABLANTE EN LA UNIVERSIDAD DE NANJING: ESTUDIOS DE CASOS pp. 477-489
Andrea Núñez Briones y Laura Fernández Aranda

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS pp. 490-502
Eva Zaera Accensi

RETOS Y AVANCES EN EL APRENDIZAJE DE LAS PERÍFRASIS VERBALES DE GERUNDIO DEL ESPAÑOL POR PARTE DEL ALUMNADO TAIWANÉS pp. 503-510
Jen-Hsin Wu y Chuan-Chuan Lin

UN NUEVO ENFOQUE TRANSCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN ELE pp. 511-515
Ainhoa Segura Zariquiegui

III. LINGÜISTICA

ARTÍCULOS Y CLASIFICADORES NUMERALES: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE ESPAÑOL Y CHINO pp. 517-526
Yufei Cao

LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN SHANGHÁI. UN ESTUDIO EMPÍRICO pp. 527-537
Danna Chen

SOBRE EL MALENTENDIDO (DEFINICIÓN, TIPOLOGÍA, CARÁCTER Y MECANISMO) EN LA COMUNICACIÓN ENTRE ESPAÑOLES Y JAPONESES pp. 538-546
Motoko Hirai

UNA APROXIMACIÓN MINIMISTA A LA DISLOCACIÓN A LA IZQUIERDA CON CLÍTICO pp. 547-558
Man-Ki Lee

EL COMPLEMENTO DE RÉGIMEN EN LA LENGUA ESPAÑOLA Y LA CHINA pp. 559-569
Biyun Li

ANÁLISIS DE LOS EMPLEOS DE LA DEIXIS PERSONAL EN CHINO Y ESPAÑOL DESDE LA PERSPECTIVA SEMÁNTICO-PRAGMÁTICA pp. 570-578
Tao Li

RECEPCIÓN DE LA *ORTOGRAFÍA* DE LA RAE pp. 579-590
José Luis López-Quiñones Labella

UN ESTUDIO PILOTO SOBRE LOS VERBOS COPULATIVOS EN ESPAÑOL Y EUSKERA: DESDE UNA PERSPECTIVA SEMÁNTICA pp. 591-597
Miki Nishu

GEOCORPUS DEL ESPAÑOL DE LAS REDES SOCIALES Y CARTOGRAFÍA AUTOMÁTICA pp. 598-608
Antonio Ruiz Tinoco

ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL –TAILANDÉS. VERBO GUSTAR pp. 609-616
Daniel Jhair Sánchez González

TRATAMIENTO LINGÜÍSTICO Y MATEMÁTICO DE TEXTOS DIGITALES ESPAÑOLES PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA LEXIS-WEB pp. 617-630
Hiroto Ueda

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES EN LA CORTESÍA VERBAL DE LOS IDIOMAS ESPAÑOL Y TAILANDÉS pp. 631-642
Kanjana Wonggamalasai

EL ESPAÑOL INTERNACIONAL pp. 643-652
Raúl Ávila

IV. LITERATURA

LA ORALIDAD DEL LATÍN EN LAS LETRAS HISPÁNICAS: PROPORCIÓN Y JERARQUÍA DE LOS FENÓMENOS MÉTRICOS EN LA POESÍA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA. PARADOJA GRAMATICAL pp. 654-664
Antonio Alcoholado Feltstrom

CEREMONIAS DE RECHAZO" DE LUISA VALENZUELA: RITUALES DE BELLEZA AL SERVICIO DE LA LIBERTAD pp. 665-676
Nelson Felipe Castañeda Rojas

LA POÉTICA DE HEREDIA Y LI BAI: UNA FELIZ COINCIDENCIA pp. 677-690
Bowen Ding

EL TRATAMIENTO DEL TEMA DE DICTADURA EN LA ÚLTIMA NARRATIVA ARGENTINA: *CIENCIAS MORALES* DE MARTÍN KOHAN pp. 691-696
Yin Gu

REPRESIÓN Y CREATIVIDAD: LA LITERATURA ESPAÑOLA BAJO EL FRANQUISMO pp. 697-702
Leping Huang

EL LENGUAJE EN LA DRAMATURGIA DE JUAN RADRIGÁN pp. 703-710
Paula Letelier

MAXIMILIANO EN LA LITERATURA MEXICANA pp. 711-717
Cuirong Li

LA POESÍA DE JOSÉ WATANABE pp. 718-727
Alfredo López-Pasarín Basabe

UNA ISLA EN LA LUNA, DE CONSUELO TRIVIÑO: UN VIAJE LITERARIO ENTRE LA PARODIA Y LA INTERTEXTUALIDAD pp. 728-738
Salwa M. Mahmoud

HOGAR DE PERTENENCIA Y DESPLAZAMIENTO: UNA RESPUESTA DE JOSÉ WATANABE A LA CATEGORÍA DE "POETA NIKKEI" pp. 739-749
Shigeko Mato

INFLUENCIA ÁRABE EN EL POEMA DE MIO CID O CANTAR DE MIO CID pp. 750-760
Nagwa Gamal Mehrez

EQUILIBRIO ENTRE FÁBULA Y EPISODIOS EN *PATRONA DE MADRID RESTITUIDA* (1609), DE ALONSO J. DE SALAS BARBADILLO pp. 761-772
Manuel Piqueras Flores

LA IMPRONTA DE BORGES Y CORTÁZAR EN LA NARRATIVA FICCIONAL DEL NUEVO MILENIO pp. 773-779
Claudia Del Prado

ENTRE MACONDO Y MCONDO. REALISMO MÁGICO Y NUEVA NARRATIVA LATINOAMERICANA pp. 780-786
Tomás Regalado-López

LA LITERATURA DE VIAJES ESPAÑOLA SOBRE CHINA Y SU INFLUENCIA EN LA CONCEPCIÓN CHINA EN ESPAÑA pp. 787-798
Rafael Martín Rodríguez

SOBRE LA RELIGIÓN EN *LA CONQUISTA DE JERUSALÉN*, ATRIBUIDA A CERVANTES pp. 799-811
Blanca Santos De La Morena

FRANCISCO MALDONADO DA SILVA, UN MARRANO EN EL NUEVO MUNDO pp. 812-816
Cecilia Silva

SIMÓN BOLÍVAR EN LA NOVELA COLOMBIANA CONTEMPORÁNEA pp. 817-823
César Valencia Solanilla

LAS LITERATURAS CHINA Y ESPAÑOLA FRENTE A FRENTE pp. 824-830
Min Sun

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN *MAMITA YUNAI* pp. 831-843
Ming Yang

UNA APROXIMACIÓN AL DISCURSO LITERARIO DE LA VIOLENCIA EN MÉXICO 1915-2015 pp. 844-856
Maja Zawierzeniec

MAL DE AMORES: NOVELA HISTÓRICA EN EL CONTEXTO POSTMODERNO pp. 857-864
Ke Zhang

V. TRADUCCIÓN

¿ES TRADUCIBLE EL SONIDO? ANÁLISIS DE CASO: LA TRADUCCIÓN DE *DON QUIJOTE* AL CHINO pp. 866-884
Zhi Chen

TRADUCCIÓN DE NUMERALES EN LA INTERPRETACIÓN pp. 885-898
Yuan Gao

LAS FRASES HECHAS EN LA "CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA" DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ Y SU TRADUCCIÓN ÁRABE pp. 899-912
Shatha Kareem Alshamary

DEL SEÑOR TENEBROSO AL HORCRUX: ANÁLISIS DE LAS TRADUCCIONES ESPAÑOLAS Y TAILANDESAS DE LOS NOMBRES PROPIOS EN HARRY POTTER Y LAS RELIQUIAS DE LA MUERTE pp. 913-925
Vanissa Limkriangkrai

TRADUCCIÓN DE DOCUMENTOS JURÍDICOS: LA CUSTODIA DE MENORES DE EDAD pp. 926-935
Krai Noi-Sewok

LOS TÉRMINOS CULTURALES EN EL ÁMBITO TURÍSTICO TAILANDÉS – ESPAÑOL EN LA GUÍA OFICIAL SOBRE LA HISTORIA DEL TEMPLO DEL BUDA DE ESMERALDA: TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN Y ACEPTACIÓN EN USUARIOS HISPANOHABLANTES pp. 936-946
Jittima Prakaikietikul

LOS PROBLEMAS DE LA TRADUCCIÓN DE LAS METÁFORAS GASTRONÓMICAS EN LA NOVELA *COMO AGUA PARA CHOCOLATE* DE LAURA ESQUIVEL pp. 947-952
Hataiphan Tungkananukulchai

EL PAPEL DEL INTÉRPRETE BAJO LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE INTERPRETACIÓN CHINO-ESPAÑOL Y ESPAÑOL-CHINO pp. 953-969
Menglu Zhang

REFLEXIONES SOBRE LA IMAGEN CULTURAL CHINA Y SU TRADUCCIÓN INTERCULTURAL: UN ENFOQUE DE BASSNETT pp. 970-979
Xiaojin Zhu

VI. CULTURA

TAILANDIA EN LA VISIÓN DE LOS HISPANOHABLANTES RESIDENTES EN EL PAÍS pp. 981-988
Zahraulnan Phumchijzarnan

EL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE DKU EN AMÉRICA LATINA. ROMPIENDO PARADIGMAS pp. 989-1006
Oscar David Rivera Garrido

EL PRIMER PAPA DE AMÉRICA LATINA Y SU PAPEL EN LA COMUNICACIÓN ENTRE LA IGLESIA CATÓLICA Y LA SOCIEDAD pp. 1007-1011
Yu Wang

BAJO LA PERSPECTIVA DE CULTURA COMPARADA: REFLEXIONES SOBRE LOS PRIMEROS INTERCAMBIOS CULTURALES ENTRE CHINA Y MÉXICO pp. 1012-1019
Jing Jia

ADENDA

Didáctica

ENTRE VIRTUALIDAD Y REALIDAD: PARADIGMA COMUNICATIVO DE MULTIMEDIA EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO DE ELE pp. 1021-1029
Man Yu

ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL EN NIÑOS Y ADULTOS SINOHABLANTES. LA CONCORDANCIA NOMINAL pp. 1030-1035
Laura Zuheros Garrido y Victoria Marrero Aguiar

Lingüística

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA RED COLOCACIONAL DE ESPAÑOL A LOS UNIVERSITARIOS CHINOS pp. 1037-1047
Ni Li y Yangyang Gao

LOS VALORES EMOCIONALES Y COMUNICATIVOS DE LA PUBLICIDAD EN ESPAÑOL pp. 1048-1062
Raúl Urbina Fonturbel

ANÁLISIS SINTÁCTICO Y PRAGMÁTICO DE LAS ESTRUCTURAS ENFÁTICAS: COMPARACIÓN ENTRE ESPAÑOL Y CHINO pp. 1063-1075
Cen Zhang

Literatura

DE BARCELONA A QUITO: RECUERDO Y MELANCOLÍA EN “LA CARTA INCONCLUSA” DE JAVIER VÁSCONEZ pp. 1077-1089
Emmanuelle Sinardet

Traducción

ACERCA DE LA EQUIVALENCIA Y TRADUCCIÓN FRASEOLÓGICA: UN ENFOQUE CONTRASTIVO ESPAÑOL-CHINO pp. 1091-1099
Fan Wu

Palabras de inauguración

Sus excelencias,
Señor Vicerrector,
Señora Decana de la Facultad de Letras,
participantes de este Congreso,

Como presidente del IX Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, es para mí un enorme placer darles la bienvenida y las gracias por su presencia y su participación en este evento, muy esperado durante los tres últimos años, desde la celebración de la anterior edición en Shanghái en 2013.

Por fin, hemos podido celebrar un Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas en Bangkok, la capital de Tailandia, país cuyas relaciones históricas con España e Hispanoamérica son poco destacables por el hecho de estar históricamente desvinculados. Precisamente por esto, nos vemos obligados a aceptar el reto que supone llevar a cabo la celebración del IX Congreso en un país como Tailandia, con el fin de reforzar los contactos con el mundo hispanohablante y estrechar las relaciones entre docentes e investigadores asiáticos. Este congreso ha recibido una respuesta altamente satisfactoria. Contamos con catorce ponentes plenarios y aproximadamente doscientos ponentes en esta edición. La organización de este congreso internacional es posible gracias al valioso apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Tailandia, la Oficina de la Comisión de la Educación Superior de Tailandia, la Embajada de Argentina en Tailandia, la Embajada de España en Tailandia, Chula Global Network, el Instituto Cervantes, la entidad Acción Cultural Española y cinco editoriales españolas: Difusión, Edelsa, Edinumen, Enclave, y SGEL.

Asimismo, en la actualidad, se percibe un creciente interés por el español en Tailandia. El número de alumnos universitarios que estudian español va aumentando año tras año, debido en parte a nuestra iniciativa de implantar la enseñanza del español en el programa de estudios de ciertos centros de bachillerato, especialmente

en un prestigioso colegio como es Triam Udom. De este modo, los alumnos pueden asegurarse las plazas en la universidad, concretamente en la Sección de Español de la Facultad de Letras de nuestra Universidad. Además, cada vez son más las universidades tailandesas que integran el español en sus currículos, tanto en la capital como en el resto de provincias.

Por otra parte, gracias a los actuales medios de comunicación de alcance mundial, nos es posible conocer y mantener el contacto con el español, lo que nos lleva a expandir el horizonte tanto educacional como profesional hacia el futuro.

Permítanme retroceder al pasado cuando la relación hispano-siamesa comenzó su andadura. Nos remontamos al año 1897 cuando nuestro monarca, Rama V, el rey Chulalongkorn, visitó España aceptando la invitación del rey Alfonso XII, que falleció antes de la llegada de nuestro monarca. El lazo de amistad entre ambas dinastías se mantiene hasta la actualidad.
El próximo año, 2017, conmemoraremos el ciento veinte aniversario de la citada visita de Rama V, lo que coincidirá, casualmente, con el centenario de la fundación de nuestra Universidad. Y, por si no fuera motivo de celebración suficiente, nuestra Sección de Español cumplirá su quincuagésimo aniversario desde que inauguró la enseñanza del español en Tailandia, que se inició en esta Universidad.

Antes de terminar mi turno, me gustaría expresar mi agradecimiento a todos los profesores de español de la Sección por la dura labor realizada, a todas las entidades tanto tailandesas como hispanas que nos han ofrecido su apoyo y también a todos ustedes por participar y hacer posible este Congreso. Espero que tengan una estancia agradable y una experiencia inolvidable en Bangkok.

Bangkok, 22 de enero de 2016

Sathaporn Tippayasak
Presidente
Asociación Asiática de Hispanistas

PLENARIAS

La reflexividad paso a paso*

IGNACIO BOSQUE

Universidad Complutense de Madrid

I'm sick of looking at me
(Lou Reed, *Magician*)

Resumen: La reflexividad era analizada tradicionalmente como propiedad de las oraciones, pero se considera hoy propiedad de los pronombres. Esta conferencia se alinea con el conjunto de estudios que sustituyen las condiciones estipuladas en la llamada "teoría del ligado o el ligamiento" (que regula el vínculo de los pronombres personales con sus antecedentes) por las predicciones a las que dan lugar por sí solos los rasgos gramaticales de los pronombres personales (persona, caso, género, número, tonicidad, etc.). La reflexividad constituye uno de estos rasgos, y se basa en la identidad referencial de dos argumentos del mismo predicado. Su dificultad en la gramática del español radica en que unas veces está marcada morfológicamente en los pronombres, mientras que en otras ocasiones se expresa con recursos sintácticos (reflexivos complejos con el adjetivo *mismo*). También puede verse favorecida o bloqueada por condiciones léxicas, o quedar simplemente abierta. En esta conferencia se reducirán al mínimo todas esas condiciones, que se ordenarán, se relacionarán de forma deductiva y se aplicarán a las oraciones formadas con reflexivos átonos, como en *Juan se peina*, con reflexivos tónicos, como en *Guardó el dinero para sí (mismo),* con pronombres tónicos potencialmente reflexivos, como en *María depende de ella (misma)* y con reflexivos doblados, como en *Solo se quiere a sí misma.*

La reflexividad posee además consecuencias semánticas que superan la mera relación de correferencia entre argumentos. Los posesivos en usos reflexivos, como en *Juan trató mal a su mismo padre,* llevan asociados efectos de contraexpectación y escalaridad. Estas inferencias pueden extenderse al doblado de pronombres reflexivos clíticos, como en *A mí misma me hubiera gustado aprender ese baile*. Tales interpretaciones no resultan del todo inesperadas, ya que el adjetivo *mismo* equivale a *incluso* en otras lenguas (fr. *même*, port., *mesmo*). También puede hacerlo en español, particularmente en algunos de los usos (mal) llamados intensivos, como en *Yo mismo me hubiera asustado.*

Palabras clave: reflexividad en español; reflexivos; pronombres reflexivos

* Esta es una versión ampliada y revisada de la conferencia inaugural que pronuncié en el IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas (IX AAH, Bangkok, 22 de enero de 2016) y que llevaba por título "La reflexividad en español. Aspectos sintácticos, semánticos y discursivos". Quisiera dar las gracias al profesor Sathaporn Tippayasak por su amabilidad al invitarme a participar en este congreso; al público asistente, por sus observaciones tras la presentación, y también a José María Brucart, Antonio Fábregas, Carme Picallo y Cristina Sánchez por sus atinados comentarios y sugerencias a una primera versión del presente texto. Ni que decir tiene que yo soy el único responsable de los errores y las deficiencias que estas páginas pudieran contener.

1. Introducción. ¿Demasiadas cuestiones pendientes?

Este trabajo trata de un tema clásico: el análisis de los pronombres reflexivos del español, como son los que aparecen subrayados en las oraciones de (1):

(1) a. Juan se afeita.
b. "Tú estás muy seguro de ti. Se nota que tienes mucha experiencia" (M. Querol, *El final del ave Fénix,* Google Books).
c. María habla demasiado de sí misma.

Resulta algo embarazoso tener que reconocer, bien entrado ya el siglo XXI, que todavía no conocemos con suficiente detalle algunos aspectos fundamentales de la distribución de los pronombres reflexivos del español. Aunque esta afirmación no se aplica tanto a los pronombres átonos —*se* en (1a) — como a los tónicos —*ti* en (1b) y *sí* en (1c) —, me parece que nos costaría trabajo encontrar un vacío similar en la distribución básica de cualquier otra clase de palabras en el conjunto de la sintaxis. Por otra parte, las gramáticas clásicas no solían mencionar los contextos en los que los reflexivos pueden o deben encontrar su antecedente, y las presentaciones modernas dirigidas a los estudiantes de español como segunda lengua coinciden con ellas en evitar este asunto.

En realidad, las cuestiones que podemos considerar pendientes, polémicas o no enteramente resueltas en torno a la gramática de la reflexividad en español no son meramente distribucionales. De hecho, el análisis de la reflexividad plantea, todavía hoy, preguntas de varios tipos:

(i) Preguntas relativas a la localidad de las relaciones sintácticas que se establecen.
(ii) Preguntas relativas al inventario y caracterización de los pronombres reflexivos.
(iii) Preguntas relativas a la concordancia reflexivo-antecedente.
(iv) Preguntas relativas a la composicionalidad de los reflexivos tónicos.
(v) Preguntas relativas a la interpretación de la noción misma de 'reflexividad'.

Las preguntas del tipo (i) son las que recibido respuestas más claras en los desarrollos de la TEORÍA DEL LIGAMIENTO (ingl. *binding theory,* en adelante TL), introducida en Chomsky (1980, 1981) y ampliada en varias direcciones en los últimos treinta y cinco años. Asumiré aquí cierta familiaridad con dicha teoría, pero no necesariamente con sus desarrollos posteriores. Como se sabe, los pronombres reflexivos se caracterizan por el hecho de que han de encontrar su antecedente en un entorno local determinado, exceptuados los llamados *reflexivos a larga distancia,* de los que el español parece carecer (Koster y Reuland 1991; Cole et al. 2001). Los pronombres reflexivos se asignan al llamado "grupo A", por lo que deben hallar su antecedente dentro de su ámbito de rección (ingl. *governing category*) en un entorno que contenga además un sujeto accesible. El aspecto más estudiado en dicha teoría es la cuestión de cómo se definen exactamente los entornos (nominales, oracionales o de otro tipo) en los que los reflexivos pueden o deben hallar sus antecedentes.

Existen libros introductorios sobre la TL y sus desarrollos (Huang 2000; Büring 2005), y en los manuales y repasos de sintaxis formal no suele faltar un capítulo sobre ella, sea con especial atención al inglés (Haegeman 1991; Culicover 1997; Reuland 2005; Hornstein et al. 2005; Safir 2013; Truswell 2014, entre otros) o en lo que respecta específicamente a la gramática del español (Demonte 1989; Bosque y

Gutiérrez-Rexach 1999; Picallo 2015). Nada más lejos de mi intención que presentar aquí un resumen de las modificaciones que se han propuesto a la TL (que no abarca, por otra parte, solo a los reflexivos, sino también a las expresiones recíprocas, entre otras). Tan solo señalaré que en los principios B y C influyen factores discursivos mucho más claramente que en el principio A (Kuno 1987; Kuno y Takami 1993: Safir 2004; para el español, Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009, cap 9). En cuanto al principio A, existe considerable controversia sobre si se ha de formular o no en función de la noción de mando-c (ingl. *c-command*), que algunos autores han interpretado a su vez como noción prescindible (Epstein y otros 1988). También son polémicos el nivel en que la TL se aplica (Lasnik y Hendrick 2003; Lebeaux 2009), la cuestión de cómo se determinan exactamente los lindes sintagmáticos (ingl. *phrasal boundaries*) a los que los reflexivos son sensibles, e incluso si la TL en su conjunto ha de existir, o por el contrario se reduce a relaciones de movimiento y concordancia necesarias independientemente en la gramática (entre otros, Kayne 2002; Rooryck y Van den Wyngaerd 2011). A todo esto se añade que las propiedades de los reflexivos muestran considerables diferencias si se examinan en lenguas de familias distintas (Déchaine & Wiltschko 2017 y referencias allí citadas). Ninguna de estas cuestiones será abordada directamente en este trabajo.

Las preguntas del tipo (ii) aluden a los rasgos gramaticales que caracterizan a los reflexivos del español, así como a la forma en que estos rasgos se articulan, y a menudo se infraespecifican (ingl. *underspecify*). Estos aspectos han sido menos atendidos en la sintaxis teórica que los relativos a (i). Como se sabe, el español deja abierta la posibilidad de que un pronombre personal tónico reciba o no una interpretación reflexiva en ciertos contextos preposicionales (Fernández Ramírez 1951; García 1982, 1983, 1985, 1995, 1996; DeMello 1996; D'Introno 1988; Mellado y Pavón 2002; Vázquez-Rojas Maldonado 2008; Palancar 2011). Es lo que sucede con el pronombre *ella* en (2):

(2) María habla demasiado de ella.

Curiosamente, estos pronombres potencialmente reflexivos no se suelen mencionar en los paradigmas de pronombres reflexivos. Más aún (nueva paradoja), los paradigmas de pronombres reflexivos raramente se describen exhaustivamente en las gramáticas, por oposición a casi todas las demás clases de pronombres.

Las preguntas del tipo (iii) aluden a los rasgos gramaticales precisos que un reflexivo puede o debe compartir con su antecedente, casi nunca especificados con detalle en los estudios sobre la reflexividad. Las preguntas del tipo (iv) se refieren a la distinción entre dos tipos de reflexivos tónicos: los llamados *reflexivos simples*, como *ti* en (1b), y los *reflexivos compuestos* o *complejos*, como *sí misma* en (1c). ¿Son los reflexivos compuestos unidades léxicas o se trata, en cambio, de unidades construidas en la sintaxis?; ¿Por qué alternan a veces los reflexivos tónicos simples con los compuestos en los mismos contextos?; ¿Qué consecuencias semánticas tiene la alternancia?; ¿Qué lugar ocupa esta exactamente en la TL? Aunque estas cuestiones se abordan en alguna medida (me parece que con desigual profundidad) en una parte de los estudios sobre los reflexivos del español que acabo de mencionar, lo cierto es que se les ha dedicado más atención en otras lenguas romances, en particular en el francés. Los numerosos trabajos de Zribi-Hertz (1980, 1982, 1989, 1990, 1995, 1996, entre otros) sobre estos aspectos constituyen una muestra suficientemente representativa.

Las preguntas del tipo (v) no son menos relevantes. Aluden a la relación que existe entre las interpretaciones *básicas* o *primitivas* de la noción de 'reflexividad' y las *extendidas* o *secundarias.* Consideremos estas tres oraciones:

(3) a. Yo hablo de mí (misma).
b. María habla de mí (?*misma).
c. Mi obra literaria habla de mí (misma).

Podemos suponer que *mí* es un pronombre reflexivo en (3a) y no reflexivo en (3b). En principio, es esperable que *mí* rechace *misma* en esta última oración si entendemos que *mí misma* es un reflexivo compuesto (= "reflexivo tónico + *mismo*"). Como *mí* carece de antecedente en (3b), no puede ser reflexivo. Así pues, el reflexivo compuesto *mí misma* estará mal formado en (3b), ya que no se ha construido a partir de un reflexivo simple. Pero —como es obvio—, si damos por buena esta explicación de (3b), la plena gramaticalidad de la oración (3c) pasa a ser misteriosa. Ciertamente, (3c) es una secuencia absolutamente natural, con la inclusión de *mismo* o sin ella, a pesar de que infringe flagrantemente el principio A de la TL. Así pues, podemos preguntarnos por qué oraciones como (3c) resultan naturales, y no son, en cambio, tan aberrantes como lo es (4):

(4) *My wife loves myself.
'Mi mujer me ama a mí mismo'

Podríamos aducir que *mí misma* no es una expresión reflexiva en (3c), sino más bien *enfática* o *intensiva*. De hecho, existe una extensa bibliografía sobre dicha interpretación, y en general sobre los reflexivos llamados "enfáticos", "exentos" (ingl. *exempt*) y "logofóricos".[1] Recuérdese además que, como he señalado, los reflexivos se legitiman en un determinado ámbito de rección, requisito que se infringe en (3c). También se infringe en secuencias como (5), en la que el antecedente de *sí* (es decir, el referente de *pro*) ha sido introducido en el discurso previo y no liga localmente al reflexivo.

(5) "En su rostro se le dibujó una sonrisa burlona. No era dirigida a los demás. Era para sí misma" (D. Aguilera, *Una pelota, un sueño y diez centavos,* Crea).

Como se ve, las oraciones simples plantean preguntas sumamente naturales sobre la reflexividad para las que todavía no tenemos respuestas consensuadas. Aunque no comparto el análisis de la reflexividad que presenta Érica García en los trabajos que acabo de mencionar (por razones que explicaré aquí mismo), entiendo que esta autora tiene razón cuando resalta la existencia de una paradoja sobre la noción de 'reflexividad' en español que es aceptada con toda naturalidad por lingüistas clásicos y modernos: si un pronombre es "no reflexivo", y comprobamos que encaja en un contexto que debería rechazarlo (como sucede con *ella* en (2)), optamos por suponer que "admite también un uso reflexivo". Si el pronombre es reflexivo, pero no encaja en el contexto apropiado en el que esperamos un reflexivo (como ocurre con *sí* en (5)), podemos decir que "admite también un uso no reflexivo". Lo curioso es que esta gratuita duplicación de paradigmas no resulte sospechosa en términos teóricos, y especialmente que haya sido aceptada de forma implícita durante años por no pocos de los lingüistas (teóricos y no teóricos) que han estudiado la reflexividad en español.

Me temo que en este breve trabajo no podré resolver todos los problemas mencionados en el apresurado diagnóstico que acabo de esbozar. Presentaré, en cambio, una línea de análisis que, en mi opinión, puede

[1] Entre otros muchos trabajos, cabe destacar Faltz (1985); Pollard & Sag (1992); Browning (1993); Baker (1995); Zribi-Hertz (1996); König y Siemund (2000 ab, 2013); Frajzyngier y Curl (2000); König y Gast (2002); Gast (2004, 2006); Bergeton (2004); Reuland (2005) y Gast y Siemund (2006).

poner en vías de solución algunos de ellos. Esa vía consiste en descomponer primero la noción de 'reflexividad' en sus elementos constitutivos (básicamente, referencia, identidad, coargumentalidad y foco) y examinar a continuación la manera en la que estas informaciones interactúan con los rasgos gramaticales de los pronombres personales: entre otros, persona, caso, género, número y tonicidad-cliticidad. Esta será, por tanto, la estrategia aplicada en las páginas que siguen. Aunque procuraré avanzar paso a paso en dicho análisis, como reza el título de este trabajo, me temo que no me será posible llegar hasta el final del sendero, de modo me conformaré si dejo al lector en la vía adecuada para que pueda proseguir el camino por su cuenta.

Quizá no sea del todo ocioso llamar la atención sobre ciertos "malentendidos clásicos" que es posible entrever en algunos análisis de la reflexividad. Entiendo que los principales son tres.

a) El primer malentendido es la confusión entre la referencia de los argumentos de algún predicado y el hecho de que estos correspondan a unidades gramaticales diferentes. No es difícil encontrar muestras de esta confusión en los textos clásicos. Según Gili Gaya (1940, § 104), en la oración *Me afeito todas las mañanas* "el sujeto es […] a la vez complemento directo. Es conjuntamente agente y paciente". Como es obvio, el hecho de que el objeto directo (el pronombre *me*) posea la misma referencia que el sujeto tácito de *afeito* no implica que estas sean entidades idénticas, y mucho menos que esa única entidad sea "conjuntamente agente y paciente". Cabe pensar que esta confusión se deduce directamente de la ausencia de las nociones de 'argumento' y 'correferencia' en la tradición.

b) El segundo malentendido, también tradicional, consiste en entender la reflexividad como una propiedad de las oraciones, no de los pronombres. Ciertamente, en la actualidad hablamos de "oraciones reflexivas", "oraciones transitivas" u "oraciones de relativo", como en la tradición, pero usamos esos términos como fórmulas simplificadas para expresar contenidos composicionales. Quiero decir que los nombres de las oraciones son extensiones de algunos de sus componentes (una oración de relativo, por ejemplo, no es más que una oración que contiene un relativo). Otros autores —y a veces los mismos— consideraban que la reflexividad es una propiedad de los predicados. No me refiero solo a los verbos pronominales (*arrepentirse, enfadarse*), sino también a los que no lo son. Por ejemplo, Benot (1910: 120 y ss.) entendía que *Yo me alabo* o *Tú te afeitas* son oraciones "de verbo reflejo o reflexivo", además de "cláusulas reflejas". Ello no impide, según el mismo autor, que estos verbos sean transitivos, a la vez que reflexivos.

La idea de que la reflexividad es una propiedad de los pronombres que se extiende a los predicados ha sido rehabilitada en la actualidad. Así, Reinhart y Reuland (1993) y Reuland (2001) distinguen las anáforas-SE (ing. *SE anaphors*, que son simples morfológicamente, como *zich* en holandés) de las anáforas-SELF (ingl. *SELF anaphors,* que son complejas, como *zichzelf* en holandés). Las segundas convierten los predicados en reflexivos. Aplicando la idea al español, podríamos decir que *sí mismo* en *Juan habla de sí mismo* convierte al SV que encabeza *hablar* en un predicado reflejo, lo que fuerza a que su argumento externo sea su único antecedente posible. No aplicaré aquí este análisis al español, ya que entiendo que, en buena medida, podemos deducir lo que aporta de los rasgos de caso y tonicidad-cliticidad de los pronombres reflexivos.

c) El tercer malentendido me parece el más notable de los tres, puesto que llega hasta la actualidad. Se trata de un uso demasiado abierto de los términos *antecedente* y *referente* cuando se habla de la reflexividad. La confusión se da porque el término *antecedente* se suele emplear con dos sentidos distintos:

(6) SENTIDO 1. El antecedente de un pronombre es la expresión nominal que le otorga su referencia por el hecho de vincularse sintácticamente con ella.

SENTIDO 2. El antecedente de un pronombre proporciona su referencia, sea cual sea la forma en que esta se obtenga.

Los dos sentidos pueden coincidir en algunos casos. Por ejemplo, lo hacen si lo aplicamos a la oración (7a), pero no lo hacen si los buscamos en (7b):

(7) a. Juan se afeita.
b. Tú te afeitas.

En efecto, el pronombre *te* hace siempre referencia al oyente, luego no necesitamos ninguna expresión contextual para otorgarle un antecedente en (7b), en el sentido 2 de 'antecedente' (es decir, en el sentido en que 'antecedente' engloba la noción de 'referente'). Así pues, *tú* no es el antecedente de *te* en (7b) en dicho sentido 2, ya que *te* no posee antecedente alguno en dicha interpretación. Posee, en cambio, un referente, que no es otro que el interlocutor. En cambio, el pronombre *te* sí se vincula sintácticamente en (7b) al sujeto de la oración en el sentido 1 de 'antecedente'. Como se sabe, ese vínculo es fundamental para elegir el pronombre *yourself*, en lugar de *you* en la variante inglesa de (7b). En las páginas que siguen mostraré que estos dos sentidos son también necesarios en la gramática del español. La diferencia entre ellos depende del valor del rasgo [persona]. El sentido 2 se diferencia del 1 en los pronombres de 1.ª y 2.ª persona (Benveniste 1966), que se refieren, respectivamente, al hablante y al oyente. También lo hace en los casos en los que la referencia de los pronombres *él, ella, ellos, ellas* se obtiene por deixis, por tanto sin retomar una expresión introducida en el discurso previo.

A estos "malentendidos clásicos" podríamos añadir lo que llamaré "herencias". Aludo con este término al hecho de que las propiedades gramaticales de los reflexivos del inglés, estudiadas con sumo detalle en los trabajos citados arriba, y en otros muchos a los que se remite desde ellos, han pesado sobremanera en el análisis teórico de los términos correspondientes en español, a pesar de que las diferencias gramaticales entre ambos sistemas son muy notables. Quiero decir que el hecho de que la distribución de rasgos especificados e infraespecificados de los reflexivos del español sea considerablemente distinta de la que puede establecerse para el inglés tiene un buen número de consecuencias sintácticas y semánticas, no siempre atendidas —o siquiera exploradas— en la bibliografía sobre el español. Otras diferencias entre las dos lenguas (como la distinción entre reflexivos simples y compuestos, o la presencia de reflexivos en los complementos del nombre) son también muy marcadas.[2]

[2] A todo ello se añade que para evaluar las diversas teorías existentes sobre la reflexividad en español es preciso aceptar los juicios de gramaticalidad que se ofrecen en ellas, ya que la (a) gramaticalidad de los datos en los que se sustentan constituye su base empírica. Lo cierto es que estos juicios de gramaticalidad —a menudo cruciales en dicho proceso de evaluación y muy frecuentemente condicionados por el inglés— no son siempre evidentes. No es difícil encontrar discrepancias entre los autores a la hora de enjuiciar esos datos cruciales, pero tampoco entre los autores y los propios lectores cuando estos últimos son hablantes nativos. Entre los muchos ejemplos que ilustran la situación a la que me refiero extraigo estos pocos de la bibliografía sobre la reflexividad en español:

(i) a. Juan se critica a él. [Agramatical para Teomiro (2011: 141); gramatical para Torrego (1995a: 223)]
b. Tú convenciste a Juan de que la casa era de sí mismo. [Gramatical para Vázquez Iglesias (1996: 435)]
c. Todo hombre se alaba a uno mismo. [Gramatical para Rodríguez Ramalle (2005: 443)].
d. Se leyó a sí misma la novela [Agramatical para Maldonado (2000: 163)].
e. Ana pensaba que aquella casa todavía le pertenecía a sí misma. [Gramatical para Vázquez Iglesias, (1996: 434)].

2. Reflexividad y composicionalidad

De forma similar a como otros conceptos gramaticales clásicos (el de sujeto, por ejemplo), se consideran hoy composicionales, parece lógico pensar que también el de reflexividad lo es. Entiendo aquí por "composicionalidad" la propiedad de ser algo el resultado de la combinación de ingredientes más elementales que se agrupan de forma restrictiva, pero diversa.[3] Estos ingredientes son rasgos en su mayor parte, pero también pueden estar constituidos por ciertas nociones de naturaleza relacional. Al igual que alguno de ellos puede faltar, como se sabe, en la noción de 'sujeto' (el papel temático, el caso, la concordancia verbal o los rasgos fonológicos, entre otros), es igualmente posible que una expresión referencial sea reflexiva sin la concurrencia de todas las condiciones que tradicionalmente la caracterizan. Partiremos de las propiedades básicas de los reflexivos y de sus rasgos fundamentales y pasaremos luego a indagar en su naturaleza semántica.

(8) Los pronombres reflexivos constituyen un subgrupo de los pronombres personales que se caracteriza por poseer antecedente en un entorno restrictivo. Cada pronombre reflexivo se define por un conjunto de rasgos gramaticales, si bien algunos de ellos pueden quedar infraespecificados.

Aun cuando existen buenas razones para considerar que los posesivos constituyen una variante de los pronombres personales restringidos por el caso genitivo, no los incluiré aquí.[4] Tratemos de precisar un poco más el papel gramatical de los pronombres reflexivos. Entiendo que el concepto fundamental para hacerlo es la noción de 'identidad':

(9) Los pronombres reflexivos expresan IDENTIDAD en contextos sintácticos restrictivos.

Ciertamente, todos los pronombres de (10) toman su referencia de una expresión referencial, sea proporcionada por el contexto inmediato o por algún referente externo a él.

(10) a. Juan le preguntó a [María]i, pero [ella]i no sabía nada.
b. [María]i dice que {[ella]i / [ella]j} misma se puede ocupar del niño.
c. A veces [Juan]i no confía en [sí]i mismo.

La tradición restringe la reflexividad a (10c), puesto que las lenguas suelen asignar pronombres especiales a estos contextos restrictivos. Reinhart y Reuland (1993) entienden que una de las nociones centrales para identificarlos es la de 'coargumentalidad', que puede caracterizarse como sigue:

f. Etna rompió su copa detrás de sí misma. [Gramatical para Vázquez-Rojas Maldonado (2008: 26)].
g. Los asaltantes forzaron a Juan a hablar de sí. [Gramatical para Otero (1999: 1445)]
h. Cada hombre se imagina a uno mismo de presidente. [Gramatical para Rodríguez Ramalle (2005: 443)]
i. Uno tiene vergüenza de sí. [Gramatical para Otero (1999: 1440)].
j. La madre de Juan nunca habla mal de sí. [Gramatical para Teomiro (2011: 143)]
k. Pensar en sí no es un crimen (Otero 1999: 1444).

[3] En un par de trabajos (Bosque 2015; en prensa) desarrollo algo más esta idea y la extiendo a fenómenos de muy diferente naturaleza.

[4] Nótese que, como *uno* no es un pronombre personal, no tienen cabida en (6) secuencias como *el conocimiento de uno mismo.* Sin embargo, no es claro que deban tenerla. De lo contrario habría que asignar antecedente a *uno mismo* en oraciones como *La casa de uno mismo debe estar decorada al propio gusto,* lo que no es evidente.

(11) a. Dos argumentos de un mismo predicado son coargumentos si poseen la misma referencia.
b. Los pronombres reflexivos son coargumentales con su antecedente.

La coargumentalidad es, sin duda, sumamente relevante para caracterizar la noción de 'reflexividad', pero —como se ha hecho notar repetidamente— es también insuficiente, incluso si dejamos de lado que debemos aclarar en qué sentido uno de los argumentos coindexados es más "prominente" que el otro: § 9. En efecto, en oraciones como (12) —que contienen una cláusula reducida (ingl. small clause) — Juan y se son argumentos de predicados distintos (Juan lo es de considerar y se lo es de feliz), a pesar de lo cual se es un pronombre reflexivo.

(12) Juan se considera feliz.

Tampoco el reflexivo y su antecedente son coargumentos en algunos de los ejemplos presentados arriba, como en (5).

Estas cuestiones son relativas al contexto sintáctico adecuado en el que puede aparecer un reflexivo, luego en cierto sentido son posteriores a la caracterización de la noción de 'identidad'. Son muchos los autores (entre otros, casi todos los que cito en la nota 1) que han considerado intrigante el que los pronombres reflexivos se usen en gran número de lenguas de familias diversas para expresar nociones tan diferentes como la correrefencia de argumentos y el énfasis o la intensificación. Las soluciones que me parecen más encaminadas vinculan el concepto identidad con el de foco. Intentaré explicar brevemente cómo se aplica esta idea al español. En efecto, el adjetivo *mismo* posee naturaleza focal, ya que ayuda a especificar la referencia de una expresión en entornos, no relacionados directamente con la reflexividad, en los que permite excluir conjuntos de alternativas proporcionados por el contexto o la situación. En (13) se ofrecen paráfrasis aproximadas que reflejan esa idea:[5]

(13) a. El presidente mismo atendió a los invitados [= 'El presidente atendió a los invitados, y no otras personas de menor rango']
b. ¿Vives en la misma Barcelona? [= '¿Vives en Barcelona, por oposición a su provincia o sus alrededores?]

Aunque el objetivo de este trabajo no es analizar oraciones como las de (13), es relevante hacer notar que *mismo* se comporta aproximadamente en ellas como lo hacen los adverbios de precisión (*exactamente, justamente, precisamente,* etc.), y también que esa información se obtiene de manera similar en las oraciones construidas con reflexivos tónicos. En uno y otro caso, la información que proporciona el concepto de 'foco'

[5] Los usos y significados de esp. *mismo* se estudian en un gran número de trabajos, entre otros Otero (1970); Garrido (1990); López-Díaz (1999); Bosque (2012) y Costa y Malcuori (2014, 2016). Conviene recordar que el español se agrupa con el alemán, el noruego y otras lenguas germánicas (y no, en cambio, con el francés o el inglés) en que al SN o al pronombre se le añade únicamente el adjetivo *mismo*, no un sintagma pronominal completo:

(i) a. John himself / *John self. [Inglés]
b. Jean lui-même / *Jean même [Francés]
c. *Juan él mismo / Juan mismo [Español]
d. *Hans er selbst / Hans selbst [Alemán]

tiene su base en la exclusión o la inclusión de alternativas (Krifka 2007; Féry y Krifka 2008). Los conjuntos excluidos pueden caracterizarse, además, escalarmente, como sucede en (13). En (13a) se sugiere cierta jerarquía de personas agrupadas por rangos o funciones, de forma que el presidente ocupa uno de los extremos. En (13b) se da a entender determinada agrupación de localidades construida paralelamente en función de su proximidad territorial a Barcelona. Se obtienen conjuntos de alternativas excluidas en otros muchos casos análogos.[6]

El concepto de 'identidad' no solo se aplica a las oraciones de (10), sino también a las de (13). Más aún, entiendo que la relación entre estos dos tipos de identidad constituye una de las claves para profundizar en la noción de 'reflexividad'. Tiene interés señalar que a las dos interpretaciones de *identidad* que acabo de introducir —la clásica, de (10), y la extendida, de (13) — corresponden dos acepciones distintas de la palabra *identidad* en los diccionarios:

(14) a. En la primera se habla de "igualdad" o de "equivalencia", como en *la identidad de los resultados obtenidos.*

b. La segunda interpretación es la que el *DLE* define como "conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás". Este sentido es el que aparece en oraciones como *Estamos perdiendo nuestra identidad.*

El español es una de las muchas lenguas en las que el término "identidad" posee sentidos tan diferentes, en apariencia, como los descritos en (14a) y (14b), lo que da a entender que estas dos interpretaciones están estrechamente vinculadas desde el punto de vista conceptual. La identidad a la que apunta (14b) es focal (podemos llamarle identidad-F), como lo es la que se denota en (13). En cambio, la que se expresa en (10) es de tipo anafórico (identidad-A). Ambas son compatibles porque en expresiones como *el presidente mismo* tenemos dos componentes: el primero es una expresión referencial (cf. **un presidente mismo*), cuya referencia proviene del contexto o de la situación. El segundo es un modificador que la convierte en focal; abreviadamente, [$_{R}$ *El presidente*] [$_{F}$ *mismo*].

Así pues, para identificar la referencia de *el presidente* necesitamos acudir a la información compartida por los interlocutores, mientras que para comprender lo que añade *mismo* en (13a) hemos de crear, y excluir, un conjunto de alternativas igualmente obtenidas del contexto, pero proporcionadas por ciertos candidatos potenciales: "El ministro atendió a los invitados; Los ayudantes del presidente atendieron a los invitados, etc.". Las paráfrasis habituales que se suelen ofrecer (*el presidente mismo* 'el presidente en persona') son el resultado natural de dicha exclusión.

La identidad es una noción necesariamente relacional, ya que *idéntico* es un predicado de dos lugares. Ambos son evidentes en el primer tipo de identidad (identidad-A), pero ¿cómo se obtienen exactamente esas dos expresiones en la identidad-F? Dicho de otra manera, ¿cuáles son exactamente los "elementos idénticos" que hemos de distinguir para dar sentido a expresiones como *Estamos perdiendo nuestra identidad*? Cabe suponer —en una línea similar a la seguida en Gast (2004, 2006) y Gast y Siemund 2006)— que en la identidad que aquí estoy llamado *focal* se expresa que algo es como es al excluir las demás alternativas a las que podría asimilarse. De esta forma, la identidad-F será también relacional, ya que se

[6] En el caso de *mismo*, el foco se determina por exclusión de alternativas, salvo en oraciones como *Su mismo padre* ('= incluso su padre') *sospechaba de él*, donde se denota inclusión. Seco y otros registran en A. Cunqueiro (*DEA*, s/v *mismo*) *Yo huelo mismo los disfraces,* seguramente por influjo del gallego. Sobre este uso de *mismo*, común en el español uruguayo por influencia del portugués, remito a Costa y Malcuori (2014, 2016). Véase (31), más adelante, en relación con otra interpretación inclusiva de *mismo.*

establece entre un determinado elemento y él mismo, una vez excluidos todos los demás. Como vemos, esta exclusión tiene lugar una vez que hemos precisado la referencia de una expresión, sea cual sea la forma en que la obtengamos: deixis, anáfora, identificación por familiaridad, por referencia unívoca, etc. (no es esencial si *mismo* es adjetivo o adverbio en estas expresiones): *El presidente mismo, ella mismo* (o *misma*), *aquí mismo, en Madrid mismo, este mismo, Cervantes mismo,* etc.

Todo ello es independiente de que las numerosas interpretaciones de *mismo* (seguramente diferenciables en función de las alternativas que incluyen o excluyen) posean contextos sintácticos distintos. Así pues, no es absurdo que los diccionarios proporcionen dos acepciones distintas para *identidad*, y tampoco lo es que ambas coincidan en ser relacionales. Entiendo que, en buena medida, el análisis de la reflexividad consiste en precisar —y, si es posible, deducir— los contextos adecuados en los que pueden darse una y otra interpretación, o bien ambas a la vez.

La visión tradicional de la reflexividad reduce esta noción a la identidad-A en contextos de coargumentalidad. Un problema no menor de esta opción reduccionista es el no tener en cuenta que los reflexivos compuestos no requieran relaciones de correferencia entre argumentos, ya que pueden constituir predicados secundarios. Consideremos estas dos oraciones:

(15) a. En la cena, María se sirvió a sí misma.
b. En la cena, María se sirvió ella misma.

En este momento no importa demasiado el que el adjetivo *misma* sea optativo en (15b) y obligatorio en (15a). Centrémonos en los significados que estas oraciones comparten y no comparten. Ambas nos dicen que "María se sirvió", pero, además, (15a) sugiere 'María no sirvió a otras personas' (a menos, claro está, que se diga lo contrario expresamente: *Primero, María se sirvió a sí misma, y después sirvió a los demás*). En cambio, (15b) sugiere 'Otras personas no sirvieron a María' (de nuevo, salvo que el contexto indique lo contrario, como en… *antes de que los camareros empezaran a servirla*).

¿De dónde obtenemos las claras diferencias semánticas que existen entre las oraciones de (15)? En (15a) el pronombre *sí* duplica el pronombre *se* (doblado de pronombres clíticos), cuyo antecedente es *María*. Como ningún segmento átono puede ser focal, el doblado permite que la información aportada por el pronombre *se* lo sea. En esta oración, el adjetivo focal *mismo* crea, y excluye, un conjunto implícito de alternativas distintas de las proporcionadas por la variable que aporta el elemento sobre el que incide (el pronombre *sí*), tal como haría un adverbio de foco. Si sustituimos *sí* por esta variable (X), obtendremos "María no sirvió a X". A partir de ese esquema formaremos el paradigma de opciones rechazadas, que solo el contexto o la situación pueden proporcionar: "María no sirvió a Luis, María no sirvió a Pedro, María no sirvió a Ana, etc.". De ahí obtenemos el significado de (15a), que es, aproximadamente, "María sirvió a x (x = María) y no sirvió a nadie distinto de x". Ello no impide que las informaciones relativas a las opciones rechazadas se puedan interpretar como inferencias, ya que, como hemos visto, son cancelables en el contexto adecuado.

Procedemos de forma similar en (15b). En esta oración, el adjetivo *mismo* crea, y excluye, el conjunto implícito de alternativas proporcionadas por la variable que aporta *ella* (=María), de modo que a partir de "X no sirvió a María" creamos un paradigma como el anterior: "Luis no sirvió a María, Pedro no sirvió a María, Ana no sirvió a María. etc.". Ello proporciona, como antes, el significado de (15b), que es, aproximadamente, "María sirvió a x (x = María), y $\neg\exists y$ ($y \neq x$), tal que y sirvió a x".[7]

[7] Así pues, *ella misma* equivale a *ella sola* en (15b). De hecho, el adjetivo *solo* significa unas veces "sin ayuda" y otras "sin compañía" (véase Sánchez López 1996 para más diferencias entre estos dos sentidos). Del análisis esbozado aquí

En términos tradicionales, se diría que *sí misma* es una expresión reflexiva en (15a), mientras que *ella misma* no lo es en (15b). Nada hay en contra de aceptar esta "solución terminológica", pero lo cierto es que nos hace perder el paralelismo que existe entre las dos oraciones de (15), que se diferencian en un pronombre personal y en su rasgo de caso. Este último resulta ser crucial para proporcionar la variable a partir de la cual construimos un conjunto de opciones rechazadas en una configuración típicamente focal.

Nótese ahora que el suponer que tanto *sí misma* en (15a) como *ella misma* en (15b) son reflexivos compuestos[8] posee dos consecuencias: una es extender el dominio de la reflexividad a constituyentes no argumentales, puesto que *ella misma* no es un argumento en (15b), sino un complemento predicativo; la otra es extender los reflexivos a los pronombres en nominativo, ya que *ella* en (15b) alterna con otros pronombres en ese mismo caso:[9]

(16) a. En la cena, (tú) te serviste tú misma.
b. En la cena, (yo) me serví yo mismo.

En mi opinión, esas extensiones son correctas, en lo fundamental. En consecuencia, si atendemos a los ingredientes básicos que están en juego ('identidad', 'referencia', 'coargumentalidad', 'foco'), podemos decidir libremente a qué combinaciones de ellos (entre sí y con los rasgos morfológicos mencionados arriba) decidimos otorgarles la etiqueta 'reflexividad'. Sea cual sea nuestra decisión terminológica, la reflexividad será un concepto derivado, o una amalgama de otros más simples. Esta es la estrategia seguida en el presente trabajo.

3. Rasgos gramaticales de los reflexivos

Como los pronombres reflexivos son personales, comparten con ellos muchos rasgos gramaticales. A su vez, posen algunos que no se extienden a otros miembros de esa categoría. Partiré de (17) como primera aproximación.

---

se deduce que uno de las dos lecturas obtenidas en (15) puede resultar excluida si la interpretación focal a la que da lugar es incompatible con el contexto precedente. Por ejemplo, el conjunto de opciones excluidas en (ib) se construye con los individuos a los que María no corta el pelo, lo que explica la anomalía de esa oración, por oposición a (ia):

(i) a. María dice que no va a la peluquería porque se corta el pelo ella misma.
b. ?*María dice que no va a la peluquería porque se corta el pelo a sí misma.

[8] Aun así, el primero solo es compatible con la lectura transitiva de *se*, como se ha observado tradicionalmente, mientras que el segundo lo es también con la lectura intransitiva. Así pues, *lesionar* es un verbo transitivo en (ia), pero puede serlo o no en (ib), ya que esta oración es ambigua entre la lectura transitiva y la intransitiva (*lesionarse* es un verbo pronominal o inacusativo que significa 'resultar lesionado').

(i) a. Juan se lesionó a sí mismo.
b. Juan se lesionó él mismo.

En cualquier caso, la inferencia relativa al foco se obtiene en (ib) igual que en (16b). Como *lesionarse* carece propiamente de agente en (ib), de una inferencia como "Nadie lesionó a Juan" obtenemos la ausencia de acción intencional en esa oración. De este hecho se deduce la interpretación de *mismo* como 'solo, sin ayuda' a la que me refiero en la nota anterior.

[9] Recuérdese que los reflexivos en nominativo se rechazan tradicionalmente porque la reflexividad no se suele aplicar a los contextos de (15) y (16). Pero estos contextos (de reflexividad-F) no excluyen el caso nominativo del paradigma de casos que los reflexivos pueden manifestar. Gracias a J. M. Brucart por hacérmelo notar.

(17) a. Los rasgos de los pronombres reflexivos se dividen en dos grupos: concordantes y no concordantes. Ambos pueden aparecer infraespecificados en determinadas condiciones.

b. Los rasgos concordantes de los reflexivos son los que comparten con su antecedente: [género], [número] y [persona]. Se denominan a menudo "rasgos-φ" (ingl. *φ-features*).

c. Los rasgos no concordantes de los reflexivos son los que no tienen que compartir con su antecedente. Aun así, estos rasgos poseen numerosas consecuencias sintácticas. Son [caso], [tonicidad-cliticidad] y [reflexividad].

Estoy usando *antecedente* en (17b) sin haber introducido todavía una definición precisa de este concepto, pero lo cierto es que la forma en que se determina el conjunto de elementos que pueden y no pueden ser antecedentes de los reflexivos es sumamente polémica en la actualidad, por lo que no me parece imprescindible que forme parte de la definición de *reflexivo*. Por otra parte, aparece también en (17) el rasgo [reflexividad] lo que podría ser contradictorio en un análisis que defiende la naturaleza composicional de esa noción. Ciertamente, necesitamos un rasgo que nos permita diferenciar los pronombres *se* y *lo* (ambos de 3.ª persona) en oraciones como *Juan {se ~ lo} afeita.* Optaré aquí por la respuesta tradicional a esta cuestión, y entenderé que *se* es un pronombre reflexivo, en lugar de sustituir ese rasgo por otro equivalente que evite aquí el concepto de 'reflexividad'. Los pronombres reflexivos se caracterizan por sus rasgos morfológicos, y también por el vínculo que mantienen con su antecedente, hasta tal punto que es imposible analizar cualquiera de estas dos facetas sin atender a la otra. Recordaré, a modo de analogía, que todos los tiempos verbales tienen algún nombre, aunque sepamos que son el resultado de la interacción de unidades menores y más abstractas de tipo deíctico y relacional, tal como dejaron claro Bello, Reichenbach y los numerosos estudios que les siguieron.

En la relación de rasgos de (17) aparece el concepto de 'infraespecificación'. Esta noción desempeña un papel esencial en el funcionamiento de los reflexivos, y es también central en el presente estudio. Consideremos los contrastes siguientes:

(18) a. María habla demasiado de ella (= (2)).
b. Te {peinas / peino}.

c. Te veo muy {contento / contenta}.
d. Te {golpearon / dieron un golpe}.

Entenderé aquí que el pronombre *ella* está infraespecificado para [reflexividad] en (18a), donde puede tener o no a *María* por antecedente. No hemos de suponer, por tanto, que existe un pronombre *ella* reflexivo y otro no reflexivo. El análisis de la duplicación (es decir, la suposición de que hay un *ella* reflexivo y otro que no lo es) se llegó a proponer para el francés en Ronat (1982), trabajo al que replicó Zribi-Hertz (1982) con buenos argumentos.

En (18) se dan más casos de infraespecificación. El pronombre *te* está infraespecificado asimismo para [reflexividad], de modo que en (18b) se elige la opción positiva para ese rasgo en *Te peinas,* y la negativa en *Te peino.* Pero, además, *te* está infraespecificado para género en (18 b,c,d). Lo está asimismo para caso (acusativo-dativo) en (18d), de manera que elige [acusativo] en la primera opción y [dativo] en la segunda.

Como se comprueba, los rasgos infraespecificados se hacen visibles o accesibles por medio de varios recursos: a través de un antecedente, como en (18 a,d); a través de la concordancia en un contexto de predicación, como en (18b), o a través de la estructura argumental, como en (18d). También se manifiestan

en la selección léxica: si el rasgo [plural] no estuviera presente tácitamente en el pronombre *sí*, no tendrían sentido expresiones como *entre sí,* puesto que *entre* exige pluralidad. Tampoco tendría sentido *Lo guardan para sí,* donde *sí* ha de concordar en número con el sujeto de *guardan*. A su vez, si este pronombre reflexivo no pudiera ser femenino, los adjetivos *misma* o *sola* no podrían copiar el género de la expresión nominal a la que modifican, a diferencia de lo que se espera de cualquier adjetivo.

¿Podemos entonces decir que ya está completa la lista de rasgos de (17)? Cabe pensar que falta al menos uno, que se aplica a los pronombres de 3.ª persona. En efecto, todas las oraciones de (19) son sinónimas, a pesar del contraste de gramaticalidad que aporta (19c) (donde "%" significa 'sujeto a variación dialectal').

(19) a. Quand on parle de soi. [Francés]
b. Quando si parla di se. [Italiano]
c. %Cuando se habla de sí mismo.
d. Cuando se habla de uno mismo.
e. Cuando uno habla de {uno / sí / él} mismo.

No todos los hablantes rechazan (19c)[10], natural en francés o italiano. Aun así, resulta marcadamente anómalo para muchos hispanohablantes, como se ha puesto de manifiesto en la bibliografía.[11] Los hablantes que rechazamos (19c) necesitamos un rasgo para expresar que *sí* y *se* no concuerdan en él en esa oración. En (19) se comprueba que el fr. *on* se comporta como el esp. *uno* (de hecho, ocupa su misma posición sintáctica), a diferencia del esp. *se*. En inglés se suele distinguir entre "arbitrariness" e "indefiniteness". El primer término (que traduciré por *inespecificidad,* ya que *arbitrariedad* tiene otro sentido) se aplica al pronombre *se* en las oraciones impersonales, mientras que el segundo, que traduciré por *indefinitud*, caracteriza a *uno/on,* por oposición a *se*.

En cualquier caso, estos rasgos no están sujetos a procesos de CONCORDANCIA sino de COMPATIBILIDAD: el pronombre *él* no pasa a ser indefinido por el hecho de concordar con *uno* en (19e). Tiene interés recordar que el pronombre *sí* concuerda con los sujetos inespecíficos de los infinitivos en francés, mientras que —de nuevo— este esquema está sujeto a variación en español:

(20) a. Quelquefois, il faut parler de soi. [Francés]

[10] Como los textos ponen de manifiesto:

(i) a. "Esta variable, como las demás, obviamente se presenta en negativo […] cuando se habla de sí mismo" (J. L. Arceo y otros, *Debates electorales televisados,* Google Books).
b. "Estimarse es [...] experimentar un sentimiento agradable cuando se piensa en sí mismo" (B. Cano, *La ética: arte de vivir,* Google Books).

[11] Por ejemplo, en Otero (1999: 1439) y en los trabajos allí citados. Tiene interés hacer notar que el libro *La recherche de soi* (A. Touraine y F. Khosrokhavar; literalmente, 'la búsqueda de sí') se tradujo al español (Paidós, 2002) como *A la búsqueda de mí mismo,* con un notable cambio en los rasgos de persona del pronombre, pero podría haberse traducido como *A la búsqueda de uno mismo.* Encuentro numerosos testimonios, antiguos y no tan antiguos, en los que *sí mismo* equivale a *uno mismo* para la mayor parte de los hispanohablantes de hoy, como en *Botiquín para sí mismo* (título de un libro de I. F. Ameller, 1777; Google Books); *Tratado de la victoria de sí mismo* (título de un libro de M. Cano, 1780; Google Books); *Cronicón de sí mismo* (título de un libro de R. Artl, 1969).

b. A veces hay que hablar de {%sí / uno} mismo.

La situación que muestra (19) es compleja porque el rasgo que estoy llamando [inespecificidad] se aplica al antecedente de los pronombres *él, ella,* etc., potencialmente reflexivos. Estos pronombres rechazan con claridad al sujeto nulo de los infinitivos, como en (21).

(21) A veces hay que [PRO]$_i$ hablar de {*[él]$_i$ / uno]} mismo.
(22) a. Cuando [Juan]$_i$ habla de [él]$_i$
b. *Cuando [se]$_i$ habla de [él]$_i$
(23) a. Cuando [uno]$_i$ habla de [él]$_j$
b. ?*Cuando [uno]$_i$ habla de [él]$_i$
c. Cuando [uno]$_i$ habla de [él]$_i$ mismo.

El contraste de (22) muestra que en los contextos de reflexividad, *él* no puede compartir la naturaleza inespecífica (en el sentido de ingl. *arbitrary*) de su antecedente. En cambio, (23) pone de manifiesto que no tiene que concordar con él en [definitud] en esos mismos contextos, siempre que la lectura reflexiva esté garantizada.

Cada uno de los rasgos de (17) se cruza con los demás de forma restrictiva. Más aún, algunos de ellos admiten subdivisiones que repercuten asimismo en los otros rasgos. En efecto, atendiendo al rasgo [tonicidad-cliticidad], los reflexivos se dividen como sigue:

(24) REFLEXIVOS ÁTONOS: *me, te, se, nos, os.*
REFLEXIVOS TÓNICOS:
SIMPLES: los demás reflexivos.
COMPUESTOS: "reflexivo tónico simple + *mismo*[12] (o sus variantes de género y número)".

El adjetivo *mismo* concuerda con el reflexivo tónico en rasgos-φ.

Las distinciones de (24) se ilustran en (25):

(25) a. Juan <u>se</u> guardó el dinero. [Reflexivo átono]
b. Juan guardó el dinero para <u>sí</u>. [Reflexivo tónico simple]
c. Juan guardó el dinero para <u>sí mismo</u>. [Reflexivo tónico compuesto]
d. Juan <u>se</u> regaló un viaje a <u>sí mismo</u>. [Reflexivo átono doblado por un reflexivo compuesto]

[12] En realidad, los reflexivos compuestos añaden a los simples los adjetivos *mismo* o *solo,* el segundo en contextos restrictivos de los que no puedo ocuparme aquí: (ia). Hoy ya es desusado *propio* en los reflexivos compuestos, como en (ib), que sin embargo es estándar en el portugués actual: (ic).

(i) a. "la inteligencia […] no puede bastarse a sí sola" (P. Ramís, *Esencia prejurídica del derecho,* Crea).
b. "[…] un daño donde la violencia se atrapaba a sí propia" (L. A. de Villena, *El burdel de Lord Byron*, Crea).
c. "O Pedro só gosta de sí (proprio)" (Lobo 2013: 2214).

A partir de todas estas informaciones podemos construir una tabla de rasgos gramaticales de los pronombres reflexivos precisando la forma en que cada uno de ellos aparece especificado o infraespecificado en cada pronombre.[13]

(26) a. PERSONA:

Especificado: 1ª (*yo, mí, me, tú, nosotros, nosotras, nos*); 2ª (*tú, ti, te, vosotros, vosotras, vos, os*); 3ª (*se*[14], *sí*, *él, ella, ellos, ellas*).

Infraespecificado: Ningún pronombre.

b. GÉNERO:

Especificado: Masc. (*nosotros, vosotros, ellos*); Fem. (*nosotras, vosotras, ellas*).

Infraespecificado: Masculino / Femenino (*yo*, *mí, me, tú, ti, te, sí, se, nos, os, vos*).

c. NÚMERO:

Especificado: Singular (*yo, mí, me, tú, ti, te, vos*); Plural (*nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, nos, os*).

Infraespecificado: Singular/ Plural (*se*, *sí*).

d. CASO:[15]

Especificado: Oblicuo (*mí, ti, sí*); Acusativo (*lo, la, los, las*); Dativo (*le, les*); Nominativo (*yo, tú*).

Infraespecificado: Dativo / Acusativo (*me, te, se, nos, os*). Nominativo / Oblicuo (*él, ella, ellos, ellas, vos, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras*).

e. REFLEXIVIDAD:

Especificado: *sí, se.*

Infraespecificado: Los demás reflexivos.

f. TONICIDAD-CLITICIDAD:

Reflexivos átonos: *me, te, se, nos, os.*

[13] No incluyo aquí los rasgos [especificidad] e [indefinitud], presentados antes, porque están sujetos a variación geográfica, y también porque su naturaleza gramatical (morfológica, léxica o quizá pragmática) no está hoy absolutamente clara. La tabla se centra sobre todo en la reflexividad entendida como identidad-A. El hecho de que no aparezca en ella el pronombre *ello* se debe a que solo parece dar lugar a relaciones de identidad-F, como en *por ello mismo* (= 'precisamente por esa razón').

[14] No tengo aquí en cuenta las variedades dialectales en las que el reflexivo *se* puede estar infraespecificado para persona, como en *Se dais la mano* (De Benito 2015 a, b y referencias allí citadas).

[15] Sobre la presencia de Nominativo en esta lista, recuérdese lo apuntado en relación con (16). Por otra parte, conviene recordar que el rasgo [caso] presenta las variables [nominativo, acusativo, dativo, genitivo, oblicuo], pero el caso [oblicuo] se diferencia de los demás en que equivale simplemente al llamado *caso terminal* (el correspondiente al término de una preposición). No existe, en consecuencia, contradicción entre [terminal], exclusivo de las formas tónicas, y [dativo-acusativo]. Así pues, el pronombre *ti* presenta siempre caso oblicuo o terminal, pero puede ser a la vez acusativo, como en (ia); dativo, como en (ib), además de corresponder al que asigna una preposición regida léxicamente, como en (ic), donde no hay reflexividad.

(i) a. Te quiero a ti.
b. Te lo di a ti.
c. Renunció a ti.

Esta peculiar compatibilidad del caso [oblicuo] con otros casos es resaltada pocas veces en la bibliografía gramatical contemporánea, a pesar de que es una idea tradicional (desde Bello 1847, cap. XIII, al menos). Así pues, conviene tener presente que los pronombres *mí, ti y sí* presentan caso oblicuo o terminal, sea cual sea su posible realización.

Reflexivos tónicos: *yo, mí, tú, ti, si, vos, nosotros, vosotros, nosotras, vosotras, ellos, ellas.*

El siguiente paso consiste en averiguar cómo interactúan los rasgos gramaticales introducidos, sean concordantes o no, con los tipos de identidad que he presentado.

4. Reflexividad y persona (I). Infraespecificación de rasgos

Consideremos la información que se recoge en (27), introducida ya en las páginas precedentes.

(27) Los pronombres reflexivos concuerdan con sus antecedentes en rasgos-φ (género, número, persona), incluso si alguno de estos rasgos está infraespecificado.

Los rasgos infraespecificados no son solo los rasgos-φ. De hecho, el rasgo [reflexividad] está infraespecificado porque se subordina al rasgo [persona], como hemos visto. Hagamos más explícita la relación entre ellos.

(28) Un pronombre personal puede estar marcado inherentemente para [reflexividad] si posee el rasgo [persona: 3]. De lo contrario, estará infraespecificado para dicho rasgo, o bien marcado negativamente para él.[16]

Esta subordinación nos permite evitar la llamada *duplicación de paradigmas*. No es, por tanto, necesario distinguir los pronombres reflexivos de (29a), de los no reflexivos de (29b):

(29) a. Me afeito, No te cuidas, Hablo de mí, Solo confías en ti.
b. Me afeitan, No te cuidan, Hablas de mí, Solo confío en ti.

Dicho de otra forma, no existe en español un "pronombre reflexivo *ti*" distinto de un "pronombre no reflexivo *ti*", aun cuando el inglés sí establezca la distinción (*yourself* vs. *you*). Asumiremos aquí que estos pronombres pueden ser o no reflexivos, de forma similar a como pueden elegir género (cf. *ti misma*). Por el contrario, *sí* puede elegir género y número (*sí misma, sí mismas*), pero no puede elegir reflexividad, ya que está marcado para dicho rasgo de forma inherente.

La generalización (28) es antigua, aunque no siempre se formulara así en la tradición. A. Bello hacía notar (1847, § 902) que "la tercera persona tiene formas peculiares para el sentido reflejo", lo que viene a significar que la primera y la segunda carecen de ellas. La infraespecificación de la reflexividad en las personas 1ª. y 2ª tiene otras consecuencias. Nótese que en el ejemplo (30) resulta imposible vincular el sujeto de *puedes* (*pro*) con *ti mismo* a través de varias islas sintácticas (un SN contenido en una oración de relativo):

(30) "Sólo puedes comprender [aquello [que refleja [algo de ti mismo]]]" [*Extraído de Internet*]

[16] Una formulación alternativa, que agradezco a A. Fábregas, consistiría en decir que *se* está marcado solo para [reflexividad], ya que la 3.ª persona (llamada a veces "no persona" o "persona por defecto") se diferencia notablemente de la 1.ª y la 2.ª en la forma en que se interpreta semánticamente. Como se sabe, existen variedades dialectales en las que el pronombre reflexivo *se* es compatible con las tres personas. Recuérdese la nota 14.

Por si este argumento fuera insuficiente, la gramaticalidad de la oración no decrece si se sustituye *puedes* por *puedo*. En consecuencia, el sujeto tácito de *puedes* (*pro*) en (30) no es el antecedente de *ti mismo,* ya que dicha expresión no posee antecedente alguno en esta oración: el pronombre *ti* designa unívocamente al interlocutor, y *mismo* agrega información focal, en el sentido explicado en el § 2. Más exactamente, crea un paradigma de opciones rechazadas, como en los casos analizados en las páginas precedentes. Recuérdese que la noción de identidad-F, introducida arriba, no requiere de antecedentes textuales. Así pues, la identidad a la que se refiere (30) es la del interlocutor consigo mismo, una vez descartadas las opciones irrelevantes.

Los pronombres tónicos infraespecificados para reflexividad poseen otras propiedades. Una de las más interesantes es el hecho de que pueden aparecer sin antecedente en construcciones en las que crean paradigmas de interpretación focal INCLUSIVA, no solo EXCLUSIVA. Hemos comprobado que esta última es la que se obtiene de modo característico en las construcciones reflexivas. La primera aparece en secuencias como las siguientes:

(31) a. La situación es comprometida para ti mismo [= 'incluso para ti'].
b. Van a acabar escribiendo sobre nosotros mismos [= 'incluso sobre nosotros'].

Como se ve, no se excluyen opciones en estos casos, sino que el referente del pronombre personal se incluye en un paradigma que ya contiene otros elementos.[17] También se obtiene identidad-F en estos casos. Como sucede típicamente con *incluso* (Giannakidou 2007, entre otros muchos estudios), la lectura focal obtenida es escalar: el término al que *mismo* modifica se ha de situar en el extremo de una escala de antiexpectación, de manera que los demás términos que la componen solo serán accesibles a través del contexto o de la situación. La infraespecificación de reflexividad para los pronombres de 1.ª y 2.ª persona a la que aludo es extensible, en principio, a todas las lenguas romances, pero no tan claramente a las de otras familias.

Tratemos ahora de relacionar el rasgo [reflexividad] con los demás rasgos de los pronombres. Si lo hacemos, podremos reagrupar las opciones que presenta el paradigma de (26). Obtendremos, de hecho, una clasificación tripartita: los pronombres personales pueden ser reflexivos inherentes, reflexivos potenciales y no reflexivos.

(32) Tres clases de pronombres personales en función del rasgo [reflexividad].

A. PRONOMBRES REFLEXIVOS INHERENTES o FORZOSOS. Son los reflexivos de tercera persona:
Solo un reflexivo átono es inherente: *se.*
Sólo un reflexivo tónico es inherente: *sí.*

B. PRONOMBRES INFRAESPECIFICADOS PARA LA REFLEXIVIDAD o REFLEXIVOS POTENCIALES. Pueden ser o no reflexivos en función de otras informaciones. Se dividen en dos grupos:

[17] No puedo ser muy preciso sobre el conjunto de condiciones necesarias para que se obtenga la lectura inclusiva. Una de ellas es la accesibilidad, a través del contexto inmediato, de las opciones a las que se ha de agregar una nueva, gracias a la información que *mismo* aporta. Nótese que la indudable extrañeza de (ia) se rebaja notablemente si el contexto introduce el conjunto de opciones compatible con la lectura focalizada inclusiva.

(i) a. ?*Juan está seguro de ti mismo.
b. Juan está absolutamente seguro de todos los que le rodean. Con decirte que está seguro de ti mismo, ya te lo he dicho todo.

1) Pronombres de 1.ª y 2.ª persona en caso acusativo, dativo u oblicuo (*me, te, nos, os; mí, ti*).

2) Los demás pronombres tónicos parcialmente infraespecificados para [caso]: *él, ella, ello, ellos, ellas, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, vos*.

C. PRONOMBRES NO REFLEXIVOS. Pronombres personales átonos de tercera persona en acusativo o dativo: *lo, los, la, las, le, les*.

A esta lista se pueden añadir los pronombres reflexivos en nominativo, de acuerdo con las consideraciones introducidas en relación con (16). Como los pronombres del grupo B1 están infraespecificados para la reflexividad, se adaptan sin dificultad a los contextos que la requieren, de forma que pueden ser o no correferentes con el sujeto:

(33) a. *Pro*$_i$ no me$_i$ cuido.
b. *Pro*$_i$ no me$_j$ cuidas.

(34) a. *Pro*$_i$ solo piensas en ti$_i$
b. Solo *pro*$_i$ pienso en ti$_j$.

En cambio, el grupo B2 es más complejo, ya que la asignación de la lectura reflexiva no es automática, sino que depende de factores contextuales, además de léxicos.[18]

(35) a. [María]$_i$ piensa en [ella]$_i$ como nueva presidenta.
b. [María]$_i$ piensa en [ella]$_j$ como nueva presidenta.

(36) a. *[Juan]$_i$ sueña con [él]$_i$ todas las noches.
b. [Juan]$_i$ sueña con [él]$_j$ todas las noches.

Como vemos, en (32) se dice que los pronombres están o no especificados para [reflexividad] en función de otros rasgos: [persona], [caso] y [tonicidad]. Recuérdese que un pronombre no concuerda con su antecedente en [reflexividad], pero el estar marcado para ese rasgo le obliga a encontrar un antecedente en un contexto restrictivo, que por el momento hemos identificado con la coargumentalidad. Así pues, la anomalía de *se* en (37) radica en que el antecedente potencial de *se* no concuerda con dicho pronombre en el rasgo [persona], lo que resulta obligatorio según (27).

[18] Parece que en (36) no es tanto el verbo como la preposición el factor responsable del contraste: *soñar* se comporta aquí como *bromear, enfrentarse, contento, amable* y otros predicados que introducen también la preposición *con*. Como me hace notar C. Sánchez, esta propiedad podría estar relacionada con el hecho de que la preposición *con* rechaza también los reflexivos infraespecificados:

(i) Juan habla {??con / de} él mismo.

Esta es una propiedad que, en principio, habría que deducir de las configuraciones temáticas a las que da lugar la preposición *con*. En cualquier caso, este no es el único factor pertinente, puesto que con la misma preposición se obtiene en unos casos correferencia potencial (*Juan está muy orgulloso de él*) y con otras tiende a rechazarse (*Juan está muy seguro de él*). Aunque son sumamente relevantes, no podré ocuparme aquí de estos factores léxicos. Remito, en lo que respecta al español, a los títulos mencionados inmediatamente antes de (2). Aunque estos contrastes —probablemente reducibles a (in)compatibilidades entre papeles temáticos— han sido estudiados con cierto detalle para el francés en los trabajos de Zribi-Hertz a los que me he referido, todavía carecemos de una teoría general que los integre adecuadamente en la gramática.

(37) Yo no {*se / lo} vi en la foto.

Los sujetos nulos están infraespeficados para todos sus rasgos gramaticales, pero pueden ser antecedentes de los reflexivos. Los rasgos de persona de PRO en (38a y b) están fijados en virtud de procesos de control, luego el reflexivo del que PRO será coargumento habrá de compartir sus rasgos de persona, inducidos desde la oración principal:

(38) a. Me propongo [PRO hablarle de {mí / *ti} mismo].
b. Solo ganarás la carrera [PRO confiando más en {*mí / ti} mismo].

Los "reflexivos potenciales" de (32) —es decir, los de grupo B— son los más interesantes, ya que se adaptan tanto a los contextos que inducen la reflexividad como a los que la bloquean, tal como ilustran (33) y (34). Veamos con más detalle cómo se produce dicha adaptación. Podemos pensar que los pronombres infraespecificados para reflexividad eligen la opción reflexiva cuando concuerdan en rasgos-φ con su antecedente. Además, si son tónicos pueden forman parte de reflexivos compuestos. Esta solución parece funcionar, pero es solo parcialmente satisfactoria. Consideremos los contrastes de (39):

(39) a. $[\text{Juan}]_i$ solo confía en $\{[\text{él}]_i / [\text{él}]_j\}$.
b. $[\text{Juan}]_i$ solo confía en $[\text{él}]_i$ mismo.
c. *$[\text{Juan}]_i$ solo confía en $[\text{él}]_j$ mismo.

Ciertamente, podríamos excluir (39c) de la siguiente forma: en esa oración, *mismo* marca a *él* como reflexivo y crea el reflexivo compuesto *él mismo,* pero el reflexivo creado carece de posible antecedente, lo que provoca la agramaticalidad de esa secuencia. No obstante, la pregunta natural es esta: "¿Por qué no podemos interpretar *mismo* como marca de foco en (39c) y salvar así la oración? El resultado es gramaticalmente inviable, pero expresaría un pensamiento con pleno sentido: "Juan confía en un varón (x) (x ≠ Juan), y no confía en ninguna otra persona distinta de x". De hecho, la interpretación rechazada en (39c) se obtiene en (40) para las dos lecturas posibles del pronombre *ella*.

(40) $[\text{María}]_i$ dice que $\{[\text{ella}]_i / [\text{ella}]_j\}$ misma se ocupará del niño.

Es evidente que ni esta interpretación ni ninguna otra puede salvar (39c). Descriptivamente, la situación que obtenemos en (39) se puede formular como sigue:

(41) Si un pronombre tónico infraespecificado para reflexividad se halla en un contexto en el que puede obtenerse la lectura reflexiva, el adjetivo *mismo* creará una interpretación focal (en el sentido de un paradigma de opciones rechazadas) a partir de ella, en lugar de hacerlo a partir de la lectura no reflexiva del pronombre.

¿Podemos deducir (41) de algo más general? Creo que sí. En mi opinión, la relación que estipula (41) entre [reflexividad] y [foco] es análoga a la restricción que impide formar los verbos de (42a), por oposición a los de (42b).

(42) a. *Automedicar, *autoflagelar, *autoafirmar, *autodefinir.

b. Automedicarse, autoflagelarse, autoafirmarse, autodefinirse.

Como vemos, el prefijo *auto-* (de significado reflexivo, como en *autocrítica* y otros muchos derivados) solo se añade a una forma verbal si esta contiene un pronombre reflexivo.[19] Para completar la paradoja, el prefijo añadido no aporta reflexividad, sino foco (*automedicarse* no equivale a *medicarse*, sino a *medicarse uno mismo*). Nótese que esto es, esencialmente, lo que sucede en (39) con el adjetivo *mismo*. En uno y otro caso, la opción reflexiva se construye primero composicionalmente, de forma que el marcador de foco (*mismo, auto-*) crea un paradigma a partir de ella, no en su ausencia. Por el contrario, en (40) no se dan las condiciones para obtener la lectura reflexiva, de forma que el paradigma de opciones excluidas (del tipo "X, Y, Z… no se ocuparán del niño") se construye sobre la base del pronombre *ella,* sea cual sea su antecedente, y a partir de la información que aporte el discurso precedente

Hemos visto que la infraespecificación de los pronombres de la serie *él, ella,* etc. tiene varias consecuencias. Quizá la más notable es el hecho de que estos pronombres admiten el adjetivo *mismo* y presentan la misma estructura interna (*él mismo, ellos mismos*) cuando son reflexivos y cuando no lo son. Es cierto que en el primer caso subordinan la lectura focal a la reflexiva, como en (39), pero el papel de *mismo* como marcador de foco no se ve alterado en estos casos.

Existe un largo debate sobre si pronombres como ingl. *himself* son verdaderamente reflexivos en oraciones del tipo de (43a). Nótese que el problema no se plantea propiamente en su equivalente español. La opción *sí mismo* está descartada, puesto que *sí* carece de un antecedente potencial:

(43) a. Nobody but himself
b. Nadie, además de {*sí / él} mismo.

En cuanto a *él,* actúa en (43b) como pronombre no reflexivo (es decir, con un antecedente externo), modificado por un adjetivo que da lugar a una interpretación focal. Intervienen más factores en estos contrastes, pero no es este el momento de presentarlos. Los abordaré en los §§ 8 y 9.

5. Reflexividad y persona (II). Discordancias aparentes y reales

Retomemos la concordancia de persona entre los reflexivos y sus antecedentes. Es oportuno recordar que los sujetos coordinados que contienen pronombres personales dan lugar a SNs complejo cuyos rasgos de persona se determinan composicionalmente: entre los elementos coordinados se elige el rasgo de persona más prominente en la jerarquía "1 > 2 > 3" y se asigna a todo el sintagma (Martínez 1999). Consideremos ahora (44):

(44) a. [Juan, María y tú] os habéis regalado unas magníficas vacaciones a vosotros (mismos).
b. [Juan, María y tú] nos habéis regalado unas magníficas vacaciones a nosotros (*mismos).

De acuerdo con el sistema de cómputo explicado, el sujeto de (44a) poseerá los rasgos [2.ª persona] y [plural]. En consecuencia, el pronombre *os,* que también los posee, será reflexivo, y podrá ser doblado por

[19] No quiero decir que se añada a cualquier verbo con estas características. Sobre las bases léxicas del prefijo *auto-* remito a García Medall y Morant Marco (1988) y sobre todo a Feliú (2003).

un reflexivo compuesto. Por el contrario, el pronombre *nos* no posee esos rasgos en (44b). No es, por tanto, reflexivo, y puede ser doblado, pero no por un reflexivo compuesto.

De todo ello se deduce que el contraste de (44) no representa propiamente un esquema de discordancia de persona entre reflexivo y antecedente, sino más bien un caso en el que los rasgos de persona de un SN complejo se calculan en la sintaxis, en lugar de extraerse desde el léxico. Por oposición a estas situaciones, existen otras en las que el reflexivo parece no concordar verdaderamente en [persona] con su antecedente. Las fundamentales son tres.

a) La primera es la destacada por Fábregas (2014). Este autor presenta el par de (45), al que podemos agregar el de (46):

(45) a. *Yo confiaría en ti mismo.
b. "Yo que tú, confiaría en ti mismo" (CREA Oral, Madrid, 26-05-1991).
(46) a. *Yo confiaría más en sí mismo.
b. Yo que él confiaría más en sí mismo.

El sujeto de *confiaría* posee rasgos de 1.ª persona en (45b) y en (46b), y aun así parece ser el antecedente de un reflexivo con otros rasgos de persona. En estas construcciones se da un efecto de contagio o conectividad (ingl. *connectedness*) provocado por la expresión condicional *yo que tú,* que introduce una situación en la que el hablante se pone en el lugar del destinatario o de la persona de la que se habla. Se obtienen oraciones similares con *yo de ti, yo en tu lugar, si yo fuera tú,* etc.

Nótese que el sincretismo entre 1.ª y 3.ª persona del imperfecto y el condicional es uno de los factores que facilitan este efecto. De hecho, la segunda persona nunca da lugar a tal sincretismo, y tampoco da lugar al efecto de conectividad:

(47) *Tú en mi lugar, confiarías más en mí mismo.

Fábregas hace notar, correctamente, que el efecto de discordancia no se puede extender a los clíticos doblados:

(48) Si yo fuera tú, te contrataría (*a ti mismo).

De acuerdo con lo expuesto en los apartados precedentes podemos atribuir (48) al hecho de que *te* no es reflexivo en esa oración, desde el momento en que el sujeto de *contrataría* está en 1.ª persona. Si no es reflexivo, podrá ser doblado, pero solo por un pronombre tónico no reflexivo, lo que efectivamente se verifica:

(49) Si yo fuera tú, te contrataría (a ti).

Ello no da respuesta, desde luego, al hecho mismo de que (45b) es gramatical. Entiendo que este "efecto de conectividad" —sin duda discursivo, pero inducido por un adjunto en la sintaxis— tiene alguna relación con el caso de discordancia de persona que expongo a continuación.

b) Se dan numerosos efectos de conectividad o contagio en las perífrasis de relativo (o fórmulas de relieve; ingl. *cleft sentences*). Uno de ellos afecta al antecedente de los reflexivos tónicos, como se hace notar en la NGLE (§ 40.11i):

(50) a. Aquí eres tú el que habla siempre de sí mismo.
b. ?Aquí eres tú el que habla siempre de ti mismo.
c. Aquí eres tú el que hablas siempre de ti mismo.

En estos casos se espera que el reflexivo tónico concuerde en [persona] con el sujeto de su oración. Así sucede en (50a), pero no en (50b), puesto que *el que* (o solo *el,* según los análisis) posee rasgos de 3.ª persona. En (50c) *hablas* no concuerda con *el-que* en rasgos de persona, ya que la 2.ª persona del verbo está inducida desde fuera de la relativa libre. Lo cierto es que los efectos de conectividad son más numerosos, e involucran el tiempo verbal, las preposiciones y los indefinidos, entre otros elementos (se analizan seis de estos efectos en NGLE, § 40.11). Las formas en que pueden tener cabida en la gramática han sido largamente debatidas (Higgins 1973; Heycock y Kroch 1988, entre otros trabajos). Aquí me conformaré con señalar que los efectos de conectividad que conciernen a los reflexivos constituyen un caso particular, por lo que deberán integrarse en la opción general que se considere más adecuada para los demás.

c) El último caso de discordancia que mencionaré se da con el pronombre *usted / ustedes.* Como es sabido, este pronombre (resultado de la evolución del SN *vuesa merced / vuesas mercedes*) corresponde a la segunda persona del discurso (el destinatario), a vez que a la tercera persona gramatical, tal como el verbo muestra en la concordancia: *Están ustedes invitados*. Se ha estudiado en profundidad la concordancia de este pronombre en segunda persona, característica de ciertas variedades del andaluz (*Estáis ustedes invitados:* De Benito 2015 a,b y referencias allí señaladas), pero no se ha analizado con igual detalle la dificultad que presenta el pronombre *usted* para servir de antecedente a otros pronombres personales, sean reflexivos o no. Los pares mínimos relevantes son los siguientes:

(51) a. Tus padres hablan mucho de {sí / ellos} mismos.
b. Ustedes hablan mucho de {sí / *ellos} mismos.

Si *ustedes* es un pronombre de 3ª persona, puesto que concuerda con *hablan* en (51b), ¿por qué no puede concordar con *ellos* en esa misma oración? Entiendo que la anomalía de (51b) se sigue de las propiedades de *usted* como forma de tratamiento. En la lengua actual (a diferencia de la antigua: NGLE, §§ 2.6i; 16.2 j,k), las formas de tratamiento rechazan los reflexivos infraespecificados de tercera persona, como se ve en (52), en lo que se alejan de otros SNs con esos mismos rasgos:

(52) a. Vuestra excelencia no se ocupa de {sí mismo / *él mismo / *ella misma}.
b. Vuestro amigo no se ocupa de {sí / él} mismo.

La concordancia en masculino que se muestra en (52a) pone de manifiesto, además, que el SN *vuestra excelencia* no se interpreta composicionalmente. La conclusión natural es que *usted* es solo impropiamente un pronombre personal. Se asigna una y otra vez en las gramáticas al paradigma de *yo, tú, él,* etc., pero en

realidad corresponde al de *su señoría, su excelencia, su majestad,* etc.[20] Proporciono argumentos independientes que conducen a esta misma conclusión en Bosque (2015: nota 17) y en Bosque (en prensa).

6. Reflexividad y caso. Contextos de doblado

La relación entre los rasgos [reflexividad] y [caso] posee particular interés. En efecto, es habitual descartar los reflexivos tónicos en posición de sujeto como consecuencia del principio A de la TL, en particular como resultado de la relación de prominencia (mando-c) que debe darse entre antecedente y relativo dentro de su ámbito de rección: oración o SN (Picallo 2015, por ejemplo, aplica este análisis, como hacen otros autores). Pero nótese que para descartar oraciones como (53a), por oposición a (53b), solo necesitamos tener en cuenta que la flexión verbal de persona asigna caso nominativo al sujeto.

(53) a. *Sí misma se compara con María.
b. María se compara consigo misma.
c. *Se stessa non conosce a volte Maria. [Italiano]
'Sí misma no conoce a veces a María'

El caso que presenta *sí* (siempre oblicuo o terminal) está, por tanto, injustificado en (53a). Por otra parte, el pronombre italiano *se* puede mostrar los rasgos [acusativo] o [dativo], además de [oblicuo], pero, como antes, no es compatible con el nominativo, lo que excluye automáticamente (53c). Esto no impide que el principio A siga siendo relevante en el análisis de otras expresiones anafóricas, tanto si la prominencia del antecedente se refleja a través del mando-c como si se expresa a través de otro recurso. Por ejemplo, en Bosque (1992) hago notar que la irregularidad de *sendos* como sujeto prenominal (como en **Sendos regalos nos encantaron a María y a mí*) se explica correctamente a partir del principio A de la TL. Consideremos ahora las oraciones de (54):

(54) a. *Luisa protegía a sí misma de sus compañeros.
b. Luisa se protegía a sí misma de sus compañeros.

El rasgo de caso de *sí* está legitimado en las dos oraciones de (54), a pesar de lo cual la primera es agramatical. De nuevo, no necesitamos acudir al principio A de la TL para excluirla. Sea cual sea el referente de *sí* en esa secuencia, su irregularidad muestra que el doblado de clíticos no es un proceso opcional. Este proceso pone en relación los rasgos [caso] y [tonicidad], y no es particular de los pronombres reflexivos.

(55) a. *Vio a sí misma.
b. *Vio a ella.
c. Renunció a ella.
d. Se vio a sí misma.
e. Renunció a sí misma.

Dicho de otra forma, tanto (55a) como (55b) se excluyen porque los pronombres personales tónicos doblan a los átonos, no al contrario. El proceso de doblado de pronombres clíticos se puede analizar de

[20] O bien posee propiedades en común con los dos paradigmas. De hecho, *usted(es)* mantiene algunas propiedades de los pronombres personales, entre las que está el alternar con *sí* y con *él* en (52b).

varias formas, como se pone de manifiesto en la bibliografía.[21] En cualquier caso, una formulación simple del proceso es la recogida en (56).

(56) a. Si un pronombre personal es dativo o acusativo, también es átono.
b. Los pronombres personales átonos pueden ser doblados por los pronombres tónicos correspondientes.

Como es obvio, tanto (54a) como (55 a,b) incumplen (56). No hay problema, en cambio, en (54b), que cumple las dos condiciones de (56). Existen muy pocas excepciones a (56) en la lengua de hoy, pero se registran muchas en la lengua antigua[22]. Como se sabe, el doblado de clíticos se caracteriza por dos propiedades importantes:

(57) a. Permite que la información aportada por los pronombres átonos pueda ser focal en los contextos apropiados.

b. Establece un vínculo entre la flexión de sujeto y la de objeto.

[21] Se puede obtener un buen panorama a través de Suñer (1988); García Miguel (1991); Torrego (1995b); Uriagereka (1995); Gutierrez-Rexach (1999); Bleam (2003) y Vázquez Rozas y García Salido (2012), así como de los títulos citados en esos trabajos.

[22] Las que se atestiguan en la lengua actual son independientes de la reflexividad. Proporcionan una excepción a (56) los adjetivos con complementos de dativo, ya que admiten doblado optativo (Masullo 1992; Teomiro 2011), como en (i):

(i) a. Juan (se) es fiel a sí mismo.
b. Juan solo (le) es fiel a ella.

La excepción puede explicarse como resultado del proceso optativo de reanálisis al que están sometidas estas estructuras, en el sentido de que el verbo y el adjetivo han de formar un constituyente que deja fuera el complemento (como en [*ser fiel*] [*a ella*]). En Sáez (1993) y Bosque y Gallego (2014) se aportan argumentos que favorecen esta doble segmentación. En cambio, no son excepción al doblado forzoso los predicados sujetos a la alternancia entre complementos de régimen y dativos, como *pertenecer* (*Pertenecen a ella ~ Le pertenecen*), ya que el dativo no es la única opción. Tanto en la lengua medieval como en la clásica se encuentran abundantes muestras de secuencias que hoy estarían excluidas por incumplir (56). Nótese que los pronombres personales no doblados de (ii) pueden ser o no reflexivos. Curiosamente, esta pauta no se extiende a ninguna variedad dialectal del español actual:

(ii) a. […] los dichos señores (de) Toledo dixeron a mí, el dicho escrivano, que […] (Anónimo, *Elección de Fernando de Trujillo,* Corde).
b. "[…] sy fallaren que non testiguaron uerdat a él […]" (Anónimo, *Libro de los fueros de Castiella*, 1284, Crea).
c. "[…] acabar la vida aplicando a sí un áspide, como de Cleopatra se lee" (Fr. Luis de León, *Exposición del libro de Job*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes).
d. "[…] Et mando a ellos que si algunos fallasen […]" (Anónimo, *Privilegio de Alfonso X,* 1272, Corde).
c. "[…] para que tenga a sí por observante y llame a los otros claustrales" (Fr. Antonio de Guevara, *Epístolas familiares*, Corde).

Dado que ningún elemento átono puede ser foco, el doblado permite que lo pueda ser el correlato tónico de un pronombre clítico. Por su parte, (57b) permite interpretar el doblado como un fenómeno de concordancia. Existen varias formas de reflejar este hecho en la gramática. Una de ellas es la que deriva estas estructuras del llamado Big-DP (Uriagereka 1995; Torrego 1995b; Cecchetto 2000 y Uriagereka y Gallego 2006, entre otros), según el cual podemos suponer que las variantes tónicas de los clíticos doblados son especificadores de proyecciones encabezados por las formas átonas correspondientes. Existen otras alternativas, pero la comparación no es esencial para los objetivos de este trabajo.

Sean reflexivos o no, hemos comprobado que los pronombres doblados concuerdan con sus antecedentes. Hagámoslo explícito:

(58) Los pronombres personales tónicos que doblan a pronombres átonos concuerdan con estos en género, número, persona, caso y reflexividad (si existe), aun cuando algunos de ellos puedan quedar infraespecificados.

Vimos en la tabla (26) que existe un solo reflexivo tónico marcado léxicamente como tal (*sí*) y varios reflexivos infraespecificados (*él, ella, mí, nosotros,* etc.). También hemos visto que los reflexivos tónicos pueden ser simples y compuestos, pero no hemos indagado en la naturaleza misma de la distinción. Las preguntas naturales son estas: ¿Están los reflexivos compuestos en el léxico o se construyen en la sintaxis?; ¿Qué condiciones gramaticales han de cumplir?; ¿Qué rendimiento gramatical posee la distinción entre reflexivos simples y compuestos?

En el § 4 introduje algunos argumentos a favor de que los reflexivos compuestos son unidades creadas en la sintaxis. Aquí añadiré otros que apoyan la misma idea. La primera pregunta que deberíamos contestar es por qué hemos de dedicar especial atención a los reflexivos doblados, en lugar de considerar que se compartan simplemente como los demás clíticos doblados. Hay una buena razón para hacerlo, y es que esa distinción da lugar a la distribución complementaria que se muestra en (59):

(59) a. Ella te quiere a ti.
b. *Ella te quiere a ti mismo.
c. *Tú te quieres a ti.
d. Tú te quieres a ti mismo.

En efecto, el pronombre *te* —infraespecificado para reflexividad— es reflexivo en (59 c,d) y no reflexivo en (59 a,b). No resulta difícil excluir (59b): el reflexivo compuesto *ti mismo* tendrá que concordar en [reflexividad] con el pronombre átono al que dobla, o incumplirá (58). Pero no puede concordar en ese rasgo porque *te* no es reflexivo en dicha oración. Por la misma razón, resulta imposible añadir *mismo* a las oraciones de (60), ya que los pronombres subrayados no son reflexivos:

(60) a. Juan me considera culpable a mí (*mismo).
b. No te lo pienso decir a ti (*mismo).
c. Nos elegirá a nosotros (*mismos).

Pero repárese en que nada de lo dicho hasta ahora explica la anomalía de (61b), por oposición a los otros ejemplos de (61):

(61) a. No me soporto.
b. *No me soporto a mí.
c. No me soporto a mí mismo.

En efecto, los rasgos gramaticales de *mí* están correctamente identificados en (61b): el de caso oblicuo lo está por la preposición *a* (cf. **a yo*); los de número y persona lo están intrínsecamente (vienen del léxico), y el de reflexividad lo está por su antecedente átono *me.* Entonces, ¿qué es exactamente lo que falla en (61b)? Dicho de otra forma, ¿por qué parece que los reflexivos tónicos han de ser compuestos en las construcciones de doblado?[23] Ciertamente, no fallaba nada en la lengua antigua, en la que los reflexivos tónicos doblados sin *mismo* (o *mesmo*) daban lugar a secuencias plenamente gramaticales:

(62) a. "[…] no pudo salvarse a sí" (P. Calderón de la Barca, *A Dios por razón de estado*, Corde).
b. "[…] el necio engáñase a sí" (B. Torres Naharro, *Comedia Seraphina*, Corde).
c. "Dios se ama a sí y se conoce infinitamente" (Fr. Luis de León, *De los nombres de Cristo*, Corde).
d. "[…] se atribuye a sí el dolor que Christo en quanto hombre padeció muriendo" (F. de Osuna, *Abecedario espiritual,* Corde).

Como vimos, el doblado permite que los pronombres de acusativo y dativo puedan ser focales.[24] La conclusión natural es que el reflexivo tónico no es, en el español de hoy, un elemento focal en las construcciones de doblado, de forma que el adjetivo *mismo* aporta la información necesaria para que lo sea. Existen otras formas de marcarlo para que aporte información contrastiva. Una es un adverbio de foco, como en (63):

(63) a. Tú solo te quieres a ti [*cf.* el contraste con (59c))].
b. "¡No te *ves a ti,* ves a un soldado!" (A. Boal, *El arco iris del deseo*, Google Books).

Proporcionan otra vía los contextos de coordinación en los que el SP que contiene al reflexivo tónico entra en una relación con otra expresión referencial, como en (64 a,b), de forma que la predicación establecida se cumple para todos los elementos coordinados. Finalmente, el contraste puede proceder de una coletilla (ingl. *tag*) contrastiva añadida en un inciso, como en (64c):

(64) a. "[…] el que se prive a sí y a sus hijos de estas opciones, priva a futuras generaciones de oportunidad económica y de empleo" (*El Nuevo Herald,* 12/05/1997, Crea).
b. "[…] se miente a sí y a los demás" (I. García May, *Alesio, una comedia de tiempos pasados,* Crea).

[23] Solo he sido capaz de encontrar un ejemplo contemporáneo de la pauta que muestra (61b). Pertenece al español colombiano, y no sé si hoy es percibido o no como arcaizante en ese país:

(i) "[…] sirvió para demostrarse a sí a qué debe dedicar toda su energía: a jugar al fútbol" (*El Tiempo* [Colombia] 01/07/1996, Crea).

[24] Existen, desde luego, otros análisis. Según Teomiro (2011: 145), *Juan se lavó* se refiere al cuerpo de Juan, mientras que *Juan se lavó a sí mismo* se refiere a una estatua o una figura de Juan. No comparto estas interpretaciones, que también rechazaron mis informantes. Nótese, por otra parte, que este análisis es inaplicable a los contrastes de (61).

c. Ya veo que te criticas a ti, en lugar de criticar a los otros.

Como los reflexivos tónicos podían ser focales en la lengua antigua, la pregunta natural es qué forzó el cambio histórico que desembocó en la situación actual; es decir, por qué no podemos construir hoy oraciones como las de (62). Pedersen (2005) entiende que el fenómeno está vinculado con la presencia/ausencia del llamado *a* personal (la preposición como marca del objeto directo), más exactamente que la preposición *a* servía como marca focal del objeto directo en la lengua antigua, mientras que *mismo* fue ocupando progresivamente su papel, hasta que la relegó a una marca de caso. Estoy de acuerdo con Pedersen en que las dos informaciones relevantes (caso y foco) eran expresadas conjuntamente por el pronombre tónico doblado en la lengua antigua, pero no tanto en que la preposición *a* constituya una marca de foco. Los datos de (62) y (63) muestran que los reflexivos compuestos no pueden ser unidades léxicas en las construcciones de doblado del español actual, ya que no aparecen en dichas oraciones. El caso oblicuo de estos pronombres tónicos lo aporta sin duda la preposición, pero el que la tonicidad de los pronombres oblicuos no determine por sí sola la información focal es un hecho, fundamentalmente prosódico, para el que creo que no tenemos todavía una buena explicación.

Recordemos ahora que, además de *mi* y *ti*, existen otros pronombres tónicos infraespecificados para reflexividad. En la nota 2 he señalado la inestabilidad a la que dan lugar el pronombre *él* y sus variantes de género y número cuando se usan como reflexivos simples en contextos de doblado.

(65) a. María se critica a ella [ejemplo de Torrego (1995a)].
b. ??Juan no se soporta a él.

Torrego (1995a) hace notar que no todos los hablantes aceptan (65a), lo que concuerda con el estatuto inestable de (65b) (el juicio de gramaticalidad de esta última oración es mío; el de (65a) es de Torrego). Desde el punto de vista adoptado aquí, los pronombres *él* y *ella*, infraespecificados para reflexividad, pasan a ser reflexivos en (65), ya que, al doblar a un reflexivo átono copian de él dicho rasgo[25]. Como es de esperar, las oraciones inestables mencionadas no solo mejoran con el adjetivo *mismo*, sino que también lo hacen con cualquiera de los recursos sintácticos focalizadores que se acaban de presentar:

(66) a. "No entiendo por qué *se critica a él* y no a los entrenadores de equipos que están más abajo" (*Marca* 24-05-2009).
b. "[…] hemos ido contracorriente con gobiernos que solo se apoyan a ellos y no les importa la cultura actual" [*Extraído de Internet*].

[25] C. Picallo me hace notar que algunos sujetos, especialmente los no animados, tienden a rechazar los reflexivos infraespecificados para [reflexividad] en las construcciones de doblado, como se muestra en (i):

(i) Algunas células se reproducen a {sí / ?*ellas} mismas.

Cabe pensar que esta restricción está relacionada con la que impide que los nombres inanimados sean antecedentes de los pronombres personales en otros contextos, como se ve en (ii):

(ii) a. Vivo cerca de María > Vivo cerca de ella.
b. Vivo cerca de la Plaza Mayor > ?*Vivo cerca de ella.

c. "[…] sólo se quería a ella, de modo narcisístico" (S. Accorsi & V. Penagos, *Buscado la escritura,* Google Books).

Recapitulemos:

(67) a. Como los demás pronombres personales, los reflexivos están sujetos a procesos de doblado.

b. Estas estructuras contienen segmentos focalizados. Los reflexivos tónicos doblan potestativamente a los átonos y concuerdan con ellos en sus rasgos-φ, además de en caso y en reflexividad.

c. Cuando los pronombres tónicos están infraespecificados para reflexividad, adquieren este rasgo del pronombre átono al que doblan.

d. En el español actual, los reflexivos tónicos no aportan información focal por sí mismos. Esta información puede ser suplida con el adjetivo *mismo,* pero también puede ser obtenida mediante otros recursos focalizadores.

e. Los reflexivos compuestos no son unidades léxicas, sino que se construyen en la sintaxis.

7. Reflexivos simples y compuestos sin doblado de clíticos

La plena opcionalidad es sospechosa en la sintaxis. Si los pronombres *mí* y *ti* son reflexivos en (68), ya que concuerdan con el sujeto, ¿por qué añadimos (al parecer, potestativamente) el adjetivo *mismo*?

(68) a. Guardaste el dinero para ti (mismo).
b. Solo confío en mí (mismo).

En la sección anterior hemos visto que *mismo* se hace preciso para marcar el foco contrastivo en las construcciones de doblado. El papel de *mismo* en (68) no es idéntico, aunque solo sea porque este adjetivo es ahora optativo, pero sí es similar porque *mismo* asigna al pronombre en (68) una interpretación contrastiva parecida a la que hemos examinado en las páginas anteriores. Así pues, *mismo* no es en realidad potestativo en (68a), como tampoco lo es el adverbio *precisamente* en *He comprado (precisamente) este libro,* ni lo es el prefijo *auto-* en *automedicarse* (recuérdese (42)). De forma similar a lo que sucedía en las construcciones de doblado, los reflexivos compuestos aportan información contrastiva a los simples. El adjetivo *mismo*, que los caracteriza, es, de nuevo, una de las formas posibles de hacerla visible, no la única:

(69) a. ?Estás pendiente de ti.
b. Estás pendiente de ti mismo.
c. "Tienes menos preocupaciones, solo estás pendiente de ti y los gastos son menores" (*Vanguardia* [Méx.], 7/9/2015).

Otros factores relevantes para la distribución de los reflexivos simples y los compuestos están sujetos a variación interlingüística. Así, el reflexivo simple *sí* está mucho más restringido en el español actual de lo que lo están sus equivalentes en otras lenguas romances, como se muestra en las oraciones sinónimas

recogidas en (70) (los juicios se refieren al español contemporáneo europeo, no a otras variantes, sean diatópicas o diacrónicas):

(70) a. *Él solo habla de sí.
b. Il ne parle que de soi. [Francés]
c. Lui non parla che di se. [Italiano]

Sucede lo mismo en las oraciones de (71), igualmente sinónimas:

(71) a. *Está muy orgullosa de sí.
b. Elle est très fière de soi. [Francés]
c. È molto fiera di se. [Italiano]

Estos contrastes se pueden extender a numerosos adjetivos y verbos. De hecho, se ha dado en español un proceso, acentuado en los últimos sesenta o setenta años, que ha ido reduciendo la extensión de este reflexivo simple en favor del compuesto (*sí mismo*) o de las formas infraespecificadas *él, ella,* etc.[26] En la actualidad, fuera de la lengua literaria, el reflexivo tónico simple *sí* está restringido a algunas expresiones idiomáticas (*dar de sí, fuera de sí, de por sí, en pos de sí, volver en sí, no tenerlas todas consigo,* etc.). Más aún, algunas de ellas se han lexicalizado: los hablantes que forman expresiones como *No damos más de sí,* censuradas normativamente, no tienen conciencia de la presencia en ellas de un reflexivo tónico de 3.ª

[26] Una breve encuesta (con hablantes peninsulares) sobre la oración (i) me ha permitido comprobar que los de edad más avanzada la aceptaban con mayor naturalidad que los hablantes más jóvenes.

(i) A Juan se le ve muy seguro de sí.

No conozco estudios sociolingüísticos sobre este punto, pero sería interesante emprenderlos. Por otra parte, todos los ejemplos que siguen proceden de textos del siglo XX, y algunos pertenecen a autores vivos. Aun así, fueron rechazados por casi todos mis informantes, o bien percibidos como muy forzados, marcadamente literarios o de sabor fuertemente arcaizante:

(ii) a. "La cogió de las muñecas y la acercó a sí" (G. Torrente Ballester, *Los gozos y las sombras,* Google Books).
b. "Que la Constitución, entonces, impregne de sí a la legislación secundaria" (*El Salvador Hoy,* 11/10/2000, Crea).
c. "[…] dejó buen recuerdo de sí por doquier pasó" (*ABC,* 28/12/1983, Crea).
d. "La percepción que de sí tiene el pueblo gibraltareño" (*El País,* 18/09/1977, Crea).
e. "[…] para que, olvidándose de sí, se convierta, absolutamente, en un "Símbolo": el de la nación que encabeza" (*El Mundo,* 15/01/1996, Crea).
f. "Quiteria no estaba loca, y sabría cuidar de sí" (A. Trapiello, *Al morir Don Quijote*, Google Books).
g. "[…] pero al cabo de unos instantes, cuando cobraba conciencia de sí, le asaltaban preocupaciones y angustias inexplicables" (E. Mendoza, *El año del diluvio*).
h. "[…] saliendo de sí, de su historia cotidiana, ha de recorrer el camino de perfección" (*ABC Cultural*, 03/05/1996).

persona. En la lengua literaria, el reflexivo tónico simple *sí* presenta un uso mayor, condicionado fundamentalmente por la naturaleza de la preposición a la que complementa.[27]

En resumen, el español posee un solo reflexivo simple inherente (es decir, no infraespecificado) entre los pronombres tónicos: el pronombre *sí*. Los datos presentados en esta sección muestran que —al menos en los registros no literarios y por oposición a otras lenguas romances— lo está perdiendo, por razones que por el momento desconocemos. Ciertamente, si no queda ningún pronombre en ese paradigma, es lógico que el sistema se reajuste acudiendo o bien a los reflexivos compuestos (*sí mismo*) o bien a pronombres personales tónicos infraespecificados para reflexividad (*él, ella, ellos,* etc.), como efectivamente sucede.

8. Reflexividad y número

Después de analizar la relación que la reflexividad establece con la persona y con el caso, podemos abordar su relación con el número. Veíamos en la clasificación general de rasgos presentada en (26) que los rasgos de número de los reflexivos están especificados en cada uno de ellos, con excepción de *se* y de *sí*. Así pues, los únicos pronombres especificados para reflexividad coinciden exactamente con los infraespecificados para número:

(72) a. Después de lavarse {el niño / los niños}.
b. No {trajo / trajeron} el dinero consigo.

Las conexiones entre [reflexividad] y [número] surgen especialmente en las construcciones que muestran la llamada *correferencia parcial.* Este fenómeno alude al hecho de que dos expresiones pronominales compartan solo algunos de sus rasgos, en particular los de número (Lasnik 1989; Rooryck 2006; para el español, García Calvo 1989; Sinner 2005 y García Fernández 2009). En efecto, *mí* es un pronombre reflexivo en (73a), pero no es evidente que lo sean *nosotros* en (73b) o *mí* en (73c):

(73) a. Yo hablo de mí.
b. Yo hablo de nosotros.
c. Hablemos de mí.

Aceptemos primero (74) y restrinjamos luego lo que afirma:

(74) Los pronombres reflexivos pueden no concordar en número con su antecedente.

García Fernández (2009) hace notar que existe una estrecha relación entre los rasgos [tonicidad-cliticidad] y [número] en las construcciones reflexivas. En efecto, la referencia de los reflexivos tónicos puede estar comprendida en la de su antecedente (=*pro* en (75a)), o bien a la inversa, como en (75b)), pero

[27] Aun así, restringida por factores semánticos. Por ejemplo, se obtiene esta pauta con la preposición *con* si el verbo denota pertenencia (*tener, guardar, poseer*) y movimiento o transporte (*llevar, traer, arrastrar, transportar, portar,* como en *Lo traía consigo*), no así en los demás casos (?**Está contenta consigo; ?*Nadie suele hablar consigo*). Si la preposición es *para*, los contextos se suelen restringir a los verbos expresan deseo (*Lo que nadie quiere para sí*), consecución o conservación (*guardar, acaparar, reservar, adquirir, tomar*) y solicitud (*reclamar, pedir, reivindicar, solicitar,* como en *los privilegios que reclaman para sí*). Existen otras restricciones semánticas similares con otras preposiciones, pero no puedo ocuparme aquí de ellas.

no es posible que la referencia de los reflexivos átonos, doblados o no, esté comprendida en la de su sujeto (=(75c)).

(75) a. Hemos comprado la tarta para mí. [*pro*: plural / *mí*: sing.]
b. He comprado la tarta para nosotros [*pro*: sing. / *nosotros*: plural]
c. *Me hemos comprado la tarta (a mí). [*pro*: plural / *me*: sing.]

El contraste de (76), proporcionado por García Fernández, muestra la misma constricción:

(76) a. Todos hemos votado por mí.
b. *Todos me hemos votado.

Podemos abordar el problema a partir de los rasgos introducidos en las secciones anteriores, y especialmente a partir de la noción de 'infraespecificación', que he considerado central en ellas. Nótese, en primer lugar, que no necesitamos estipular nada para excluir (77), ya que *les* está marcado como "no reflexivo" en la clasificación de (26). Así pues, no se le puede aplicar (74), lo que significa que su irregularidad ha de provenir de un esquema de discordancia más general.

(77) *[Pro] $_{i+j}$ [les]$_{i}$ compró los billetes.

A la vez, no hay duda alguna de que el marcado contraste de (75) se establecen en función de la [tonicidad-cliticidad] de los pronombres, luego hemos de introducir necesariamente ese rasgo. Lo haremos de dos formas:

(78) a. Un pronombre reflexivo tónico debe concordar en todos sus rasgos-φ con su antecedente.
b. Si un pronombre personal tónico no comparte todos sus rasgos-φ con su antecedente, no es reflexivo.

De (78b) se deduce que *mí* en (73a) y *nosotros* en (73b) tampoco son pronombres reflexivos. Si no lo son, no se les aplica (74). Además, no hay por qué buscarles antecedente, sino únicamente un referente, sea este singular o plural. Como en las páginas precedentes, entiendo aquí que el concepto de 'antecedente de un pronombre' se aplica a un argumento al que corresponde otro papel temático, de lo que se deduce que (78) no se aplica los pronombres tónicos que doblan a los átonos. Vemos ahora cómo se aplica (78) a los contrastes de (79):

(79) a. *María hablaba de sí mismos.
b. [María]$_{i}$ hablaba de [ellos]$_{i+j}$.

La irregularidad de (79a) se debe a que incumple (78a). En cuanto a (79b), contiene un pronombre infraespecificado para reflexividad. Pero el pronombre *ellos* de (79) no pasa el filtro de (78b), ya que es

obvio que no concuerda con *María.* Así pues, no es reflexivo, y tampoco se le aplica (74), lo que no pone en peligro la oración.[28]

Estoy de acuerdo con García Fernández en que los contrastes de (75) y (76) se pueden derivar de la naturaleza flexiva de los pronombres clíticos, y también en que, en último extremo, ello podría reducir las discordancias de esas oraciones a otras más simples, como la de **Yo no hablaremos.* Aun así, los clíticos reflexivos no forman un racimo (ingl. *cluster*) flexional con la flexión verbal de persona. Si lo formaran, todo sería mucho más simple, pero no podríamos prever que, mientras que existe cierta discrepancia entre los hablantes sobre la gramaticalidad de (80 a,b)[29], no existe ninguna sobre el rechazo de (80 c,d):

(80) a. %Nos he comprado los billetes.
b. %Voy a prepararnos un par de cafés.
c. *Me hemos comprado los billetes.
d. *Me vamos a preparar un par de cafés.

Entiendo, pues, que la clave de asimetría radica en la naturaleza direccional de la concordancia. En los casos de discordancia, los pronombres reflexivos átonos son siempre más comprehensivos, en cuanto a los rasgos de número, que su antecedente, reflejado en la flexión verbal. Como los primeros aportan mayor información, el esquema será "clítico en plural > flexión verbal en singular", no al contrario. A la generalización (81a), que es estándar en la gramática tradicional, y a la (81b), que es estándar en la gramática formal, podemos agregar (81c) para recoger los contrastes presentados arriba.

(81) a. Los pronombres personales átonos infraespecificados para reflexividad pasan a ser reflexivos cuando son correferentes con el sujeto del predicado al que complementan, por lo que comparten sus rasgos de persona.

b. Los pronombres átonos son núcleos de proyecciones de concordancia que dominan sintácticamente a las que contienen los rasgos de número y persona de la flexión verbal.

c. Dada una configuración sintáctica que contenga clíticos reflexivos, los rasgos de número de las proyecciones de concordancia más elevadas podrán contener información más comprehensiva que las proyecciones de número a las que dominan.

Tal vez sea posible deducir (81c) de algo más general, pero no lo intentaré aquí.

9. Reflexividad y prominencia

En las páginas precedentes he mostrado la forma en que interactúan los rasgos de persona, caso y número de los pronombres reflexivos, así como la manera en que se forman y se interpretan

[28] Tiene interés el que (79b) pase a ser agramatical si se sustituye *de* por *con*, lo que da a entender que los factores léxicos introducidos antes (recuérdense (36) y la nota 16), se aplican también aquí. Dicho de otra forma, la correferencia parcial de los rasgos de número de los reflexivos potenciales (grupo B en (32)) puede darse si se obtiene antes la lectura reflexiva en una situación de concordancia de rasgos de número.

[29] Con la posible excepción de las cláusulas reducidas (ingl. *small clauses*), como en *Nos veo a todos en el paro,* que son aceptadas generalmente. Cabe pensar que ello es así porque el reflexivo y su antecedente son en estos casos argumentos de predicados diferentes.

composicionalmente los reflexivos compuestos. He destacado especialmente el papel central del rasgo [tonicidad-cliticidad], así como la importancia que posee el concepto de infraespecificación en la gramática de los reflexivos. La breve recapitulación de (82) resalta esta última idea.

(82) a. Los reflexivos átonos pueden ser reflexivos inherentemente o bien estar infraespecificados para dicho rasgo.

b. Solo un reflexivo átono lo es de forma inherente: el pronombre *se*. Los reflexivos átonos están orientados al sujeto ("subject-oriented", en Reinhart & Reuland 1993): *Juan* es el único antecedente posible de *se* en *Juan se afeita.*[30]

c. Los reflexivos átonos infraespecificados para reflexividad no necesitan antecedente, pero se reconocen como reflexivos porque concuerdan con el sujeto (como en *Cuando me miro en el espejo*).

d. Los reflexivos tónicos poseen caso oblicuo (recuérdese la nota 15, en relación con el término *oblicuo*). Solo se exceptúan los complementos predicativos del sujeto (o predicados secundarios, como en (16b)), que concuerdan con él en sus rasgos-φ. Solo un reflexivo tónico lo es de forma inherente: *sí*.

e. Los reflexivos tónicos pueden doblar o no a un clítico reflexivo. Si lo hacen, copian su referencia y concuerda con ellos en sus rasgos-φ, además de en [reflexividad]: *Te {cuidas / *cuido} a ti mismo*.

f. Si los reflexivos tónicos no doblan a ningún argumento, se abren más opciones para de terminar su posible antecedente, o bien para excluir la secuencia si ningún antecedente es viable.

Así pues, una vez examinadas las opciones (82a) a (82e), nos queda indagar un poco más en (82f), sin duda la opción más compleja de todo el sistema. En las páginas precedentes he abordado esta tarea en relación con los rasgos morfológicos y léxicos de los reflexivos tónicos. Nos falta, pues, restringir los posibles contextos en los que pueden estar ligados. Para hacerlo se suelen tener en cuenta en la bibliografía dos tipos de informaciones:

(83) a. Una es relativa a la PROMINENCIA del antecedente; es decir, el hecho de que este es "su perior jerárquicamente" al reflexivo de alguna forma que hemos de precisar.

b. La otra información ha de especificar la LOCALIDAD; es decir, al entorno o al contexto sintáctico en el que reflexivo puede o debe encontrar su antecedente.

[30] Dado que todos los reflexivos inherentes son pronombres de 3.ª persona, *se* es el único reflexivo átono que expresa inherentemente una relación de identidad. No es relevante para este trabajo la llamada veces "interpretación factitiva" de los verbos transitivos (*Juan se afeita* ='Juan se hace afeitar'). Esta lectura distingue marcadamente al español de otras lenguas románicas, como pone de manifiesto el contraste entre esp. *Juan se afeita siempre en la misma barbería* y fr. *Juan se fait raser toujours chez le même coiffeur*.

Como vimos en el § 2, la coargumentalidad de antecedente y reflexivo hace un buen número de predicciones correctas,[31] pero no podemos decir simplemente que un pronombre reflexivo es un pronombre coargumental con otra expresión referencial. Esta sencilla caracterización daría cabida entre los reflexivos, correctamente, al pronombre *se* en (84a), puesto que *se* y *él* son coargumentos.

(84) a. Él se afeita.
b. Debemos protegerlo de él mismo.
c. Llévame contigo.

No obstante, también daría cabida, incorrectamente, al pronombre *él* en esa misma oración, además de al pronombre *lo* en (84b), puesto que *lo* es coargumental con *él* (y aun así no es reflexivo, mientras que *él* si lo es en esa oración). De manera análoga, tampoco es reflexivo el pronombre *me* en (84c), a pesar de ser coargumental con *-tigo*. Necesitamos, en suma, una "medida" de la prominencia a la que se refiere (83), es decir, una magnitud que nos especifique en qué sentido el antecedente es "superior jerárquicamente" al reflexivo. Las opciones que se suelen presentar para especificar esa medida son, al menos, cinco:[32]

(85) a. La configuración estructural (más exactamente, la relación de "mando-c").
b. Los rasgos morfológicos de caso de los pronombres.
c. Las funciones o relaciones sintácticas (sujeto, objeto…).
d. Las propiedades léxicas de los reflexivos (anáforas-SE vs. anáforas-SELF).
e. Los papeles temáticos y la forma en que se jerarquizan.

Se posiciona claramente a favor de (85a) la TL clásica (desde Chomsky 1981). En cuanto a (85b), es una opción interesante, aunque insuficiente. Hemos comprobado ya (§ 6) que hace un buen número de predicciones correctas, ya que excluye reflexivos mal construidos o antecedentes inadecuados en razón de sus rasgos de caso. Aun así, en Bosque y Gutiérrez Rexach (2009: 572) se hace notar que (85b) no resulta útil en el ámbito de los SNs. Falla, por ejemplo, como "medida de la prominencia" para explicar los contrastes de (86), para los que (85a) o (85e) resultan ser opciones más adecuadas.

(86) a. Las declaraciones de los detenidos sobre sí mismos.
b. Las declaraciones sobre sí mismos de los detenidos.
c. *Las declaraciones de sí mismos sobre los detenidos.
d. *Las declaraciones sobre los detenidos de sí mismos.

Pollard & Sag (1992) abogan por (85c), si bien consideran que el caso oblicuo desempeña un papel central, lo que da relevancia a (85b). Reinhart & Reuland (1993) defienden (85d), y Jackendoff (1987), Williams (1984, 1994), Reinhart & Siloni (2005), entre otros autores, optan por (85e). Como es obvio, el hecho de que no existan pronombres reflexivos de sujeto se deduce de todas las opciones de (85), aun cuando la deducción adquiera formas distintas. En las páginas precedentes he argumentado que, aunque no

[31] A pesar de que Érica García la rechazó en los numerosos trabajos que dedicó a la reflexividad en español. Si la teoría de García fuera correcta, se esperaría el pronombre *sí,* y se rechazaría *él,* en oraciones como *Juan ya solo depende de _ mismo,* a diferencia de lo que sucede. En su análisis, se ha de elegir *sí* cuando el antecedente potencial está más próximo, y *él* cuando el antecedente es una "entidad menos obvia" (García 1982).
[32] Digo "al menos" porque existen otras. Con argumentos distintos, Quicoli (2008) y Charnavel & Sportiche (2016) entienden que el principio A de la TL puede deducirse de la teoría de las fases. No analizaré aquí esta posibilidad.

intervengan en relaciones de coargumentalidad, son también reflexivos (en caso nominativo) los pronombres enfáticos, simples o compuestos, que funcionan como predicados secundarios, ya que se les aplican los mismos principios interpretativos que caracterizan a los demás reflexivos.

Entiendo que la oposición entre (85a) y (85e) es particularmente interesante. En ciertos contextos estas estrategias hacen predicciones análogas. Por ejemplo, ambas opciones predicen que los complementos agentes de los participios pueden ser antecedentes de los reflexivos:

(87) "Todo el rencor acumulado contra sí mismo por el doctor Chaos" (J. M. Gironella, Los hombres lloran solos, Crea)

Ambas opciones podrían predecir también que el SP de complemento agente no puede albergar al reflexivo, puesto que un pronombre no puede ser antecedente de sí mismo:

(88) a. Los errores cometidos por {él / *sí} mismo.
b. Una edición de su discografía completa publicada por {él / *sí} mismo.

Si se elige él en (88a), por él mismo se interpretará como el complemento agente del participio, como sucedería en por el presidente mismo.

La relevancia que Chomsky (1986) otorga al concepto de 'complejo funcional completo' (ingl. *Complete Functional Complex*) resalta indudablemente el papel de (85e). A ello se podría añadir que, cuando existen dos candidatos como antecedentes potenciales de un reflexivo en un determinado entorno, es posible que la elección entre uno y otro esté en función de las características léxicas del predicado, al menos en español, algo que (85a) no puede prever. El contraste entre los datos de (89) y los de (90) apoya esta conclusión. Los ejemplos de (90) proceden de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 569).

(89) a. [Su padre]$_i$ tenía que proteger[lo]$_j$ de {[sí]$_j$ / *[sí]$_i$} mismo.
b. El psicólogo [que]$_i$ [lo]$_j$ enfrentó con{[sigo]$_j$ / *[sigo]$_i$} mismo.
(90) a. María solo está contenta si [su hija]$_i$ [le]$_j$ habla de {[sí]$_j$ / [sí]$_i$} misma.
b. [Algunos padres]$_i$ intentan [PRO$_i$ comparar a [sus hijos]$_j$ con{[sigo]$_j$ / [sigo]$_i$} mismos].

Téngase en cuenta, además, que la noción tradicional de 'sujeto' se suele ampliar en la TL para lograr, por ejemplo, que *le* sea el sujeto de *afeitar* en oraciones como (91a):

(91) a. [Le]$_i$ hicieron afeitar[se]$_i$ el bigote.
b. *[Le]$_i$ hicieron afeitar[se]$_j$ el bigote.

Ahora bien, en un sentido más clásico de la noción de 'sujeto', el pronombre *le* no es el sujeto de *afeitar* en (91a), sino su argumento externo. Si ello es así, (82b) debe reformularse en este sentido, a la vez que supone un punto de apoyo a favor de (85e).

Los segundos argumentos de un predicado pueden ser antecedentes de los reflexivos, de acuerdo con ciertas condiciones léxicas, como las necesarias para oponer (89) a (90). Otero (1999: 1445) entendía que estas construcciones exigen en español una cláusula reducida que contenga al reflexivo más un sujeto tácito controlado por el segundo argumento, como en *Ana ha alejado a Rosa [PRO de sí]*. Entiendo que el principio A de la TL les da cabida sin necesidad de esa estipulación:

(92) a. "El matrimonio te saca de ti misma" (*El País* [Uruguay], 06/09/2001).
b. "Tengo que salvarlo de sí mismo" (J. Donoso, *Este domingo,* Google Books).
c. "La novedad de aquella vida me distrajo de mí mismo" (G. Torrente Ballester, *Filomeno a mi pesar,* Crea).

Aun así, nada de esto contradice el hecho cierto de que la elección entre las opciones de (85) —y algunas otras, como la mencionada en la nota 32— sigue siendo una cuestión controvertida. Mi elección particular es (85e), o alguna variante suya, pero la base de los razonamientos expuestos en las secciones previas no se modificaría en lo fundamental si la que resulta finalmente correcta es alguna de las demás.

10. Reflexividad y localidad

El principio A de la TL clásica —expuesto innumerables veces en los manuales y en las presentaciones de conjunto, como las mencionadas en la introducción— establece que los reflexivos están ligados a su antecedente en un ámbito que incluye la categoría en la que están regidos (ingl. *government category*), más un sujeto accesible. Este principio predice adecuadamente muchos contextos posibles de los reflexivos en español, a la vez que rechaza, también con acierto, algunos de los inviables. Funciona, pues, correctamente en secuencias como las de (93):

(93) a. María dice que Juan se enfada demasiado consigo {mismo / *misma}.
b. *[Su]$_i$ padre siempre hablaba bien de [sí]$_i$ mismo.
c. [Le]$_i$ sugerí [PRO$_i$ guardar el álbum de fotos para {*[sí]$_j$ / [sí]$_i$} misma.
d. [María]$_i$ siempre [la]$_j$ consideró fiel a {[sí]$_j$ / [*sí]$_i$} misma.

Como la TL funciona aquí correctamente, y como los reflexivos átonos no plantean problema alguno de localidad, parece razonable considerar algunos de los entornos no previstos por la TL relativos a los reflexivos tónicos.

No constituyen un verdadero problema los contextos que exigen de un proceso de reconstrucción, como cuando el reflexivo se ha antepuesto a una posición focal a través de movimiento Qu-, como en (94).

(94) Solo en sí mismo puede ya uno confiar.

Para explicar la posición adelantada del elemento focalizado se suele recurrir a procesos de 'reconstrucción' (remito a Barss 2001 para un buen panorama). La doble segmentación a la que dan lugar los verbos ligeros o de apoyo (Bosque y Gallego 2014), como en (95), explica las dos opciones que se muestran en (96).

(95) a. Juan [tiene [una buena opinión de sí mismo]].
b. Juan [tiene una buena opinión] [de sí mismo].

(96) a. La buena opinión de sí mismo que Juan tiene.
b. La buena opinión que Juan tiene de sí mismo.

Aun así, para lograr que el antecedente *Juan* pueda ser accesible al reflexivo se requiere en (96) un proceso de movimiento de SQu- como el postulado por Kayne (1994), ya que permite que el constituyente antepuesto sea todo el SN antecedente del relativo.

Los argumentos externos de los adjetivos no plantean tampoco problemas a la TL, aparezcan en oraciones o en SNs:

(97) a. Una persona muy segura de sí misma.
b. Juan solo está pendiente de sí mismo.

Los problemas para ubicar el antecedente de los reflexivos tónicos proceden sobre todo de los contextos que los contienen en entornos nominales. El problema no es exactamente postular argumentos externos implícitos como antecedentes de los reflexivos, sino más bien determinar cuándo y cómo se obtienen exactamente. Así, en Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) se introducen los contrastes de (98).

(98) a. $[\text{Juan}]_i$ siempre hablaba de conspiraciones contra $\{[\text{él}]_i$ / *$[\text{sí}]_i\}$ mismo.
b. $[\text{Juan}]_i$ planeaba falsas conspiraciones contra $\{[\text{él}]_i$ / $[\text{sí}]_i\}$ mismo.

Se sugiere allí que estos contrastes no son sorprendentes si suponemos que el sustantivo *conspiraciones* posee un argumento agente implícito. Este argumento se interpretará en (98a) como una entidad distinta de *Juan*, lo que predice que el pronombre *sí* no podrá quedar ligado dentro del SN encabezado por *conspiraciones.* Pero nótese que ello exige cierta información de naturaleza discursiva (aproximadamente, "las conspiraciones de las que uno habla no son propias" que no tienen relación alguna con la TL, y —en principio— tampoco con la del control. De forma análoga, el reflexivo *sí* puede estar ligado en (98b), ya que el argumento implícito de dicho sustantivo se coindexará de forma natural con *Juan*. De nuevo, la información pragmática requerida (toscamente expresada: "en condiciones normales, uno planea actividades propias, aun cuando no tiene por qué ser así") es, como antes, externa a la TL.

El argumento implícito del sustantivo se puede extender fácilmente a otros casos relativamente similares: cabe suponer que *el amor* se interpreta como "su amor" en (99a). De forma paralela, podríamos suponer que es natural otorgarle un argumento externo al sustantivo *espía* en (99b), puesto que también lo tiene el verbo *espiar*, o al sustantivo *conocimiento* en (99c), como también lo tiene el verbo *conocer*:

(99) a. "el amor a sí mismo mantiene al hombre en armonía" (I. Tamarit, *Rousseau*, Google Books)
b. "Me convertí durante horas y horas en espía de mí mismo" (V. Teitelvoim, *En el país prohibido,* Google Books).
c. "Marcha por el sendero del conocimiento de sí mismo" (M. Vishnivetz, *Eutonía,* Crea).

También poseen argumentos implícitos los nombres de representación (ingl. *picture nouns*), que pueden admitir complementos reflexivos:

(100) a. "[…] el viejo retrato de sí mismo joven que Lina le ponía por delante (J. Cortázar, *Reunión y otros relatos,* Crea).
b. "[…] se le apareció María y le entregó una estatua pequeña de ella misma" (*Vistazo,* 09/07/ 1997, Crea).

Es enteramente esperable que —a falta de un contexto mayor— no podamos decidir si el referente de ella en (100b) es le o es María.

Supongamos ahora que el pronombre *sí,* inherentemente reflexivo, carece de antecedente, de acuerdo con la TL. Lo natural es que dé lugar a secuencias agramaticales, pero lo cierto es que no siempre sucede así. Las situaciones posibles son dos:

(101) a. *Sí* carece de cualquier antecedente posible.
b. *Sí* presenta un antecedente, pero no es accesible sintácticamente.

Estoy de acuerdo con Charnavel (2015) y Charnavel & Sportiche (2016) en que, por definición, todos los reflexivos poseen antecedente, por oposición a la opción que considera que las llamadas *anáforas exentas* (ingl. *exempt anaphors,* Pollard y Sag 1992) pueden carecer de él. Aun así, recordaré que —como he explicado— los pronombres definidos que expresan identidad-F no requieren antecedente (una cuestión distinta es si decidimos extender o no a ellos el término *reflexivo*). Para ilustrar (101a) podemos acudir a contrastes como los de (102):

(102) El éxito depende de {ti/ mí/ él /*sí} mismo.

De acuerdo con el análisis presentado en los apartados precedentes, *ti, mí* y *él* no son aquí pronombres reflexivos, lo que no les impide recibir una marca de foco, sea a través del adjetivo *mismo* o de otro recurso alternativo. Podría pensarse que *éxito* posee en (102) un complemento implícito (como si se dijera "su éxito") y que este argumento no es accesible a *sí* (reflexivo inherente), por oposición a los reflexivos potenciales o infraespecificados. Sin embargo, entiendo que el antecedente de *sí* solo puede ser un argumento implícito de algún sustantivo en los contextos de inespecificidad (en el sentido del inglés *arbitrariness*; recuérdese la discusión sobre (19) y (20)). En estos contextos, *sí* alterna con *uno*, como sucede en (103):

(103) "En el mundo empresarial, la principal característica que se asocia con la falta de confianza en sí mismo es la timidez" (S. Ventrella, *El poder del pensamiento positivo,* Google Books).

Solo nos queda, por tanto, la situación que describe (101b), es decir, aquella en la que existe un antecedente potencial para el reflexivo, pero la TL lo desestima como tal porque no cumple las condiciones de localidad requeridas. Es lo que sucede en (104):

(104) a. "En su rostro se le dibujó una sonrisa burlona. No era dirigida a los demás. Era para sí misma" (D. Aguilera, *Una pelota, un sueño y diez centavos*, Crea). [= (5)].

b. "La poesía de Violeta Parra interpreta su propia esencia. Es pureza, alegría, violencia o desgarro según sus propios vaivenes existenciales. La canción es parte de sí misma, es su lenguaje" (*Revista Musical Chilena*, 7/2000, Crea).

c. "El juego de cada aficionado dice mucho de sí mismo ante la vida" (A. Rosich Vallés, *Cómo llegar a ser maestro de ajedrez,* Google Books).

d. "Pensó en […] las consecuencias que iba a tener para sí mismo el paso que iba a dar" (G. Hervás, *La sociedad española en su literatura*, Google Books).

e. "Su madre es una prolongación de sí mismo (M. Penella, *Tu hijo, genio en potencia*, Crea).

Entiendo que estos son los contextos sintácticos típicos de los reflexivos llamados *logofóricos*, además de *exentos*, como he recordado. Aunque sea con algunas diferencias entre los análisis, varios autores (Zribi-Hertz 1989; Gast 2006; Charnavel, 2015 y otros mencionados en la nota 1) han hecho notar que ciertos reflexivos que parecen carecer de antecedente accesible en varias lenguas lo pueden recibir si el autor del texto lo retoma de una mención expresa y se lo atribuye directamente, en un proceso similar al que caracteriza el estilo indirecto libre. Ello da lugar a un efecto literario particular: es el que produce el uso de *sí* en (104 a,b), y que no produciría el pronombre *ella* en esas mismas oraciones.

Como es lógico, el riesgo de esta aproximación es evidente, ya que hace intervenir variables discursivas que, en principio, parecen escasamente restrictivas. Entiendo que los contextos que contradicen (101b), ilustrados en (104), representan —hoy por hoy— los más problemáticos en el análisis de los pronombres reflexivos. Constituyen, por tanto, la barrera en la que habrá de detenerse este recorrido, paso a paso, por los esquemas reflexivos del español. Con algunas diferencias que afectan fundamentalmente a los reflexivos a larga distancia, la agrupación y distribución de rasgos aquí presentada no es muy diferente de la que caracteriza a otras lenguas románicas. La medida en que esta estructura pueda deducirse de una "geometría de rasgos" más amplia, o tal vez de un dominio ontológico más general, es una cuestión de gran interés que habrá de quedar para investigaciones futuras.

Referencias bibliográficas

Baker, C. L. (1995). Contrast, discourse prominence, and intensification, with special reference to locally free reflexives in British English. *Language,* 71: 63-101.

Barss, A. (2001). Syntactic reconstruction effects. En M. Baltin y C. Collins (Eeds.), *The handbook of contemporary syntactic theory* (pp. 670-696). Oxford: Blackwell.

Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Cito por la edición crítica de R. Trujillo, Tenerife: Instituto Andrés Bello.

Benot, E. (1920). *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana.* Madrid: Sucesores de Hernando.

Benveniste, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale,* Paris, Gallimard.

Bergeton, U. (2004): *The independence of binding and intensification.* Tesis doctoral, University of Southern California. Accesible en línea.

Bleam, T. (2003). Properties of the double object construction in Spanish. En R. Núñez-Cedeño et al. (Eds.), *A Romance perspective on language knowledge and use* (pp. 233-252). Amsterdam: John Benjamins.

Bosque, I. (1992). Anáforas distributivas. La gramática de *sendos*. En N. Cartagena y C. Schmidt (Eds.), *Miscelánea Antverpiensia. Homenaje al vigésimo aniversario del Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de Amberes* (pp. 59-92). Niemeyer: Tubinga.

Bosque, I. (2012). "Sobre el adjetivo *mismo* en las construcciones de dependencia interna". En T. Jiménez Juliá y otros (eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo* Rojo (pp. 93-108). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Bosque, I. (2015). Los rasgos gramaticales. En Á. Gallego (Ed.), *Perspectivas de sintaxis* (pp. 309-387). Madrid: Akal.

Bosque, I. (en prensa). Sobre la naturaleza composicional de las unidades gramaticales. Ponencia plenaria, VIII Congreso Internacional de Lingüística Hispánica, Leipzig, 26 de septiembre de 2016.

Bosque, I. y Gallego. A. (2014). Reconsidering subextraction: Evidence from Spanish. *Borealis. An International Journal of Spanish Linguistics* 3(2), pp. 223-258.

Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

Browning. M. A. (1993). Adverbial reflexives. *NELS* 23-1, pp. 83-94.

Büring, D. (2005). *Binding theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cecchetto, C. (2000). Doubling structures and reconstruction. *Probus,* 12, pp. 93-126.

Charnavel, I. (2015). Apparent exemption from Condition A: a perspective-based theory. Accesible en Http://ling.auf.net/lingbuzz/002683.

Charnavel. I. y Sportiche, D. (2016). Anaphor binding: What French inanimate anaphors show. *Linguistic Inquiry,* 47(1), pp. 35-87.

Chomsky, N. (1980). On Binding. *Linguistic Inquiry,* 11, pp. 1-46.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding.* Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origins, and use.* Nueva York: Praeger.

Cole, P. et al. (Eds.). (2001). *Long-distance reflexives.* Syntax and Semantics 33. San Digo: Academic Press.

CORDE. Real Academia española, *Corpus Diacrónico del español.* Accesible en línea: http://corpus.rae.es/cordenet.html

Costa, S. y Malcuori, M. (2014). *Mismo* como marcador de aseveración enfática. En A. Elizaincín (Ed.), *Segundas jornadas académicas hispanorrioplatenses* (pp. 355-365). Montevideo: Academia Nacional de Letras.

Costa, S. y Malcuori, M. (2016). "12 interpretaciones de *mismo*". En M. J. González Díaz (Ed.), *9 estudios sobre el español* (39-59). Montevideo: Monobiblos y Losa ediciones

CREA. Real Academia Española, *Corpus de referencia del español actual.* Accesible en línea: http://corpus.rae.es/creanet.html

Culicover P. 1997. *Principles and Parameters. An introduction to syntactic theory.* Oxford: Oxford University Press.

De Benito, C. (2015a). *Las construcciones con se desde una perspectiva variacionista y dialectal.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Accesible en línea.

De Benito, C. (2015b). "*Pero se escondíamos como las ratas*: syncretism in the reflexive paradigm in Spanish and Catalan". *Isogloss*, 1(1), pp. 95-127.

Déchaine, A. M. y Wiltschko, M. (2017): A formal typology of reflexives. *Studia Lingüística,* 71(1-2), pp. 60–106.

DeMello. G. (1996). [Pronombre 'sí'] vs. [Pronombre no reflexivo]: *Juan lo compró para sí* vs. *Juan lo compró para él mismo. Bulletin of Hispanic Studies*, 83, pp. 297-310.

Demonte. V. (1989). *De las estructuras a la rección.* Madrid: Síntesis.

D'Introno, F. (1988). Where do Spanish pronouns and anaphors come from? *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 7, pp. 273-286.

DLE. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (1994). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: Espasa, 23.ª edición.

Epstein, S. D. et al. (1998). *A Derivational approach to syntactic relations.* Oxford: Oxford University Press.

Fábregas, A. (2014). Anáforas que dejan de serlo: de la interacción del discurso y la morfosintaxis. *Romanica Olomucensia* 26(2), pp. 205-213. Accesible en línea.

Faltz, L. M. (1985). *Reflexivization: A study in universal syntax.* Nueva York: Garland.

Felíu, E. (2003). *Morfología derivativa y semántica léxica: la prefijación de* auto-, co- *e* inter-. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Fernández Ramírez, S. (1951). *Gramática española.* Cito por la edición de J. Polo. Madrid, Arco/Libros, 1987, vol. 3.1.

Féry, C. y Krifka, M. (2008). Information structure. Notional distinctions, ways of expression. En P. Sterkenberg (Ed.), *Unity and diversity of languages* (pp. 123-136). Amsterdam, J. Benjamins.

Frajzyngier, Z. y Curl. T. (Eds.). (2000). *Reflexives: Forms and functions.* Amsterdam: John Benjamins.

García Calvo, A. (1989). La prohibición de los sintagmas del tipo *nos amo* y *me amamos*. En A. García Calvo, Hablando *de lo que habla. Estudios de lenguaje* (pp. 123-145). Zamora: Lucina.

García, E. (1982). Evidencia del carácter no reflejo de *sí.* En G. Bellini (Ed.), *Actas del VII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (pp. 467-474). Roma: Bulzoni.

García E. (1983). Context-dependence of language and of linguistic analysis. En F. Klein-Andreu (Ed.), *Discourse Perspectives on Syntax* (pp. 181-207). Nueva York: Academic Press.

García, E. (1985). Quantity into quality. Synchronic indeterminacy and language change. *Lingua* 65, pp. 275-306.

García, E. (1995). Reflexiones sobre la reflexividad. *Iberorromania,* 42, pp. 30-57.

García E. (1996). What 'reflexivity' is really like. *Linguistics*, 34, pp. 1-51.

García Fernández, L. (2009). Algunas notas sobre correferencia parcial. *Dicenda* (*Cuadernos de Filología Hispánica*), 27, pp. 59-81.

García Medall, J. y Morant Marco, R. (1988). Diversificación y desarrollo del prefijo auto- en español actual. En J. Espinosa y E. Casanova (Eds.), *Quaderns de Filologia. Homenatge a José Belloch Zimmermann* (pp. 119-133). Valencia: Universitat de València.

García Miguel, J. M. (1991). La duplicación del complemento directo e indirecto como concordancia.*Verba*, 18, pp. 375-410.

Garrido, J. (1990). "Construcciones con *mismo*". *Hispanica Posnaniensia* 1, 39-53. Reimpreso en J. Garrido, *Elementos de análisis lingüístico* (pp. 93-100). Madrid: Fundamentos.

Gast, V. (2004). The interpretation of logophoric self-forms, and some consequences for a model of reference and denotation". En T. McEnery et al. (Eds.), Proceedings of the 5th Discourse Anaphora and Anaphora Resolution Colloquium (pp. 75-80). Lisboa, Ediçoes Colibri.

Gast. V. (2006). *The grammar of identity.* Londres: Rouledge.

Gast, V. y Siemund, P. (2006). *Rethinking the relationship between self-intensifiers and reflexives. Linguistics,* 44(2), pp. 343-348.

Giannakidou, A. (2007). The landscape of even. Natural Language and Linguistic Theory, 25(1), pp. 39-81.

Gili Gaya (1940). *Curso superior de sintaxis española.* Cito por la 9ª edición, Barcelona: Bigliograf.

Google Books. Accesible en https://books.google.es/bkshp?hl=es&tab=wp&ei=AgPzVPDIE4HsUp3IgfgL&ved=0CAoQqS4oCg

Gutierrez-Rexach, J. (1999). The formal semantics of clitic doubling. *The Ohio State University Journal of Semantics*, 16(4), pp. 315-380.

Haegeman L. (1991). *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Blackwell.

Heycock. C. y Kroch, A. 1998. Pseudocleft connectedness: Implications for the LF interface level. *Linguistic Inquiry* 30(3), pp. 365-397.

Higgins, F. R. (1973). *The pseudo-cleft construction in English*. Tesis doctoral. Cambridge, MA: MIT. Publicada por Garland Press, Nueva York, 1979.

Hornstein, N. et al. (2005). *Understading minimalism.* Cambridge: Cambridge University Press.

Huang, Y. (2000). *Anaphora. A cross-linguistic approach.* Oxford: Oxford University Press.

Jackendoff, R. (1987). The status of thematic relations in linguistic theory. *Linguistic Inquiry,* 18(3), pp. 369-412.

Kayne, R. (1994). *The antisymmetry of syntax.* Cambridge: MIT Press.

Kayne, R. (2002). Pronouns and their antecedents. En S. Epstein y D. Seely (Eds.), *Derivation and Explanation in the Minimalist Program* (133-166). Malden: Blackwell.

König, E., y Gast, V. (2002). Reflexive pronouns and other uses of self-forms in English. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 50*(3), 1-14.

König, E. y Siemund, P. (2000a). Intensifiers and reflexives: a typological perspective. En Frajzyngier & Curl, pp. 41-74.

König, E., y Siemund, P. (2000b). The development of complex reflexives and intensifiers in English. *Diachronica*, 17(1) pp. 39-84.

König, E. y Siemund, P. (2013). Intensifiers and reflexive pronouns. En M. Dryer et al. (Eds.), *The world atlas of language structures online.* Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. En línea.

Koster, J. y Reuland, E. (1991). *Long-distance anaphora.* Cambridge: Cambridge University Press.

Krifka, M. "Basic notions of information structure". En C. Féry et al. (Eds.), *The notions of information structure* (pp. 13-55). *Interdisciplinary studies on information structure* 6. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Kuno, S. (1987) *Functional syntax: anaphora, discourse and empathy.* Chicago: The University of Chicago Press.

Kuno, S. y Takami, K. (2003). *Grammar and discourse principles: Functional syntax and GB theory.* Chicago: The University of Chicago Press.

Lasnik, H. (1989). *Essays on anaphora.* Dordrecht: Kluwer.

Lasnik, H. y Hendrick. R. (2003). Steps toward a minimal theory of anaphora. En R. Hendrick (Ed.), *Minimalist syntax* (124-151). Oxford: Blackwell.

Lebeaux, D. (2009). *Where does binding theory apply?* Cambridge, Mass.: MIT Press.

Lobo, María (2013). Dependências referenciais. En E. Raposo et al. (Eds.), *Gramática do portugués* (vol. 2, pp. 2177-2227). Lisboa: Fundaçao Calouste Gulbenkian.

López-Díaz, E. (1999). "On Spanish *mismo*". *Cuadernos de Lingüística* (Instituto Ortega y Gasset) 6, 89-110.

Maldonado, R. (2000). Conceptual distance and transitivity increase in Spanish reflexives. En Frajzyngier & Curl, pp. 153-185,

Martínez, J. A. (1999). La concordancia. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2695-2788). Madrid: Espasa.

Masullo, P. (1992). *Incorporation and case theory in Spanish: A crosslinguistic perspective.* Tesis doctoral, University of Washington.

Mellado, A. y Pavón, Mª V. (2002). Elementos anafóricos en complementos locativos: restricciones semantico-sintacticas". En A. Bernabé et al. (Eds.), *Presente y futuro de la Lingüística en España. La Sociedad de Lingüística, 30 años después* (208-217). Madrid: Sociedad Española de Lingüística.

NGLE. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis.* Madrid: Espasa, 2009.

Otero, C. P. (1970). "The syntax of *mismo*". *Actes du Xeme Congres International des Linguistes* (vol. 2, pp. 1145-1151). Bucarest

Otero, C. P. (1999). Pronombres reflexivos y recíprocos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (vol. 1, pp. 1427-1517). Madrid: Espasa.

Palancar, E. (2011). A constructional account of *sí* and *sí mismo*. Oblique reflexives in Spanish. *Probus* 23, pp. 57-103.

Pedersen, J. (2005). Reflexive intensification in Spanish. Toward a complex reflexive? En M. Fortescue et al. (Eds.), *Selected Papers from the XVIth International Conference on Historical Linguistics* (pp. 199-223). Amsterdam: John Benjamins.

Picallo, C. (2015). "Ligamiento y control", en A. Gallego (Ed.), *Perspectivas de sintaxis formal* (pp. 463-511). Madrid: Akal.

Pollard, C., y Sag, I. (1992). Anaphors in English and the scope of binding theory. *Linguistic Inquiry,* 23, pp. 261-303.

Quicoli, C. (2008). Anaphora by phase. *Syntax*, 11(3), pp. 299-329.

Reinhart, T. y Reuland, E. (1993). Reflexivity. *Linguistic Inquiry,* 24, pp. 657-720.

Reinhart, T. y Siloni T. (2005). The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic Inquiry* 36, pp. 389-436.

Reuland, E. (2001). Primitives of binding. *Linguistic Inquiry,* 32, pp. 439-492.

Reuland, E. (2005). Binding theory: terms and concepts. En K. Everaert y van Riemsdijk, H. (Eds.), *The Blackwell companion to syntax* (vol. 1, pp. 260-283). Oxford: Blackwell.

Reuland, E. (2011). *Anaphora and language design.* Cambridge (Mass.): MIT Press.

Reuland, E. (2005). "Logophoricity". En M. Everaert y H. van Riemsdijk (Eds.), *The Blackwell Companion to Syntax* (vol. 3, cap. 38). Oxford: Blackwell.

Ronat, M. (1982). Une solution pour un apparent contre-example à la théorie du liage. *Linguisticae Investigationes*, 6(1), pp. 189-196.

Rodríguez Ramalle, T. M. (2005): *Manual de sintaxis del español.* Madrid: Castalla.

Rooryck, J. (2006). Binding into pronouns. *Lingua*, 116(10), pp. 1561-1579.

Rooryck, J. y van den Wyngaerd, G. (2011). *Dissolving Binding Theory.* Oxford: Oxford University Press.

Sáez, L. (1993). En torno al reanálisis. *Cuadernos de Lingüística IUOG* 1, pp. 221-247

Safir, K. (2004). *The syntax of anaphora*. Oxford: Oxford University Press.

Safir, K. (2013). Syntax, binding, and patterns of anaphora. En Den Dikken, M. (ed.), *The Cambridge Handbook of Generative Syntax* (pp. 515-576). Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez López, C. 1996. Los pronombres enfáticos y la estructura subeventiva. *Verba* 23, pp. 147-175.

Sinner, C. (2005). Pronombres incompatibles en castellano. En J. Cuartero Otal y G. Wotjak (Eds.), *Algunos problemas* específicos de la descripción sintáctico-semántica (pp. 273-288). Berlin: Frank & Timme.

Suñer, M. (1988). The role of agreement in clitic doubled constructions. *Natural Language and Linguistic Theory,* 6, pp. 391-434.

Teomiro, I. (2011). Reflexivity and adjustment strategies at the interfaces. *Nordlyd Working Papers in Linguistics* (Tromsø), 37, pp. 119-149.

Torrego, E. (1995a). From argumental to non-argumental pronouns: Spanish doubled reflexives. *Probus,* 7, pp. 221-241.

Torrego, E. (1995b). On the nature of clitic doubling. En H. Campos y P. Kempchinsky (Eds.), Evolution and Revolution in Linguistic Theory (pp. 251-275). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Truswell, R. (2014). Binding Theory. En A Carnie et at. (Eds), *The Routledge handbook of syntax* (vol. 1 pp. 214-238). Oxford: Routledge.

Uriagereka, J. (1995): "Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance", *Linguistic Inquiry,* 26, 79-123.

Uriagereka, J. y Gallego, A. (2006). Multiple agree as local (binding and) obviation". Presentado en Going Romance XX, Amsterdam.

Vázquez Iglesias, E. (1996). "A new approach to governing category and accessible subject". *Atlantis (Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos),* 18(1-2), pp. 433-442.

Vázquez-Rojas Maldonado, V. (2008). Distribución de anáforas y pronombres en español. En R. Gutiérrez Bravo y E. Herrera. (Eds.), *Teoría de la optimidad: estudios de sintaxis y fonología* (pp. 91-106). México: El Colegio de México.

Vázquez Rozas, V. y García Salido. M. (2012). A discourse-based analysis of object clitic doubling in Spanish. En Kristin. D. et at. (Eds.), *Grammaticalization and language change: New reflections,* (pp. 271-297). Amsterdam: John Benjamins.

Williams, E. (1994). *Thematic structure in syntax*. Cambridge: MIT Press.

Williams, E. (1984). Grammatical relations. *Linguistic Inquiry*, 15(4), pp. 639-673.

Zribi-Hertz, A. (1980). Coréférences et pronoms reflechis: notes sur le contraste *lui / lui-même* en français. *Linguisticae Investigationes*, 4(1), pp. 131-179.

Zribi-Hertz, A. (1982). Reponse [à Ronat]. *Linguisticae Investigationes* 6(1), pp. 197-199.

Zribi-Hertz, A. (1989). Anaphor-binding and narrative point of view: English reflexive pronouns in sentence and discourse. *Language* 65(4), pp. 695-727.

Zribi-Hertz, A. (1990). *Lui-même* argument et le concept de "pronom A". *Langages,* 97, pp. 100-126.

Zribi-Hertz, A. (1995). "Emphatic or reflexive? On the endophoric character of French *lui-même* and similar complex pronouns", *Journal of Linguistics* 31, 331-374.

Zribi-Hertz, A. (1996). *L'anaphore et les pronoms.* Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Cartografía e imaginarios de la narrativa latinoamericana reciente: Argentina, Chile y México

MACARENA ARECO

Universidad Católica de Chile

Resumen: En la conferencia se propondrá una cartografía de la narrativa latinoamericana reciente que deslinda cuatro territorios expresivos —realismos, experimentalismos, hibridaciones y subgéneros— y se profundizará en algunas figuraciones imaginarias de espacio y de sujeto representativas de las visiones sociales del capitalismo tardío postdictatorial, como son la torre de espejos postmoderna, el acuario, el desierto, la colaboradora, la prostituta y el imbunche. Lo anterior se sustentará en algunas obras significativas de la narrativa argentina, chilena y mexicana de los últimos veinte años, entre ellas *Las Islas* (1998) de Carlos Gamerro, *Monsieur Pain* (1999) de Roberto Bolaño, *La vida privada de los árboles* (2007) de Alejandro Zambra, *El año del desierto* (2005) de Pedro Mairal, *El fin de la historia* (1996) de Liliana Heker, *Carne de perra* (2009) de Fátima Sime, *Nadie me verá llorar* (1999) de Cristina Rivera Garza, *Canción de tumba* (2011) de Julián Herbert e *Ygdrasil* (2005) de Jorge Baradit.

Palabras clave: cartografía; territorios expresivos; realismos; experimentalismos; hibridaciones; subgéneros

La narrativa latinoamericana actual, es decir, la comprendida entre los ochenta, noventa y el presente, o, si se quiere, la del postboom y la siguiente, es, en términos cuantitativos y cualitativos, múltiple y variada. Frente a esta realidad proliferante y pluriforme diversos críticos se han negado a establecer ordenamientos. Por ejemplo Gustavo Pellón ha señalado "la imposibilidad de abarcar una materia sobreabundante, prolija y dispersa" (280), a lo cual agrega que "se hace muy difícil registrar los nuevos desarrollos de la producción novelística justamente a causa del pluralismo que predomina durante el periodo" (282). No obstante, distingue la presencia de tres géneros: testimonial, histórico y policial. Por su parte, Gustavo Guerrero afirma que "los años noventa prolongan y agudizan esta tendencia a la multiplicación de los modelos de escritura, hasta el extremo de que toda descripción de la novelística de la década pareciera condenada de antemano a acabar o en una enumeración o en una casuística" (71). Para el estudioso venezolano, la singularidad reina en una época marcadamente individualista, donde se nos presenta "una realidad profusa y heterogénea que se nos escapa de mil maneras" (71). "Ya no existen etiquetas cómodas como Boom o postboom ni hay tampoco movimientos o corrientes que reivindiquen una estética determinada o al menos cierta idea del arte de narrar" (72). "En los 90 hay de todo: intrigas policíacas, dramas psicológicos e intimistas, novelas históricas", por lo que "es inútil tratar de reducir la variedad de propuestas narrativas a una sola estética" (73. Sin embargo, Guerrero destaca McOndo, como el gran fenómeno de los 90 que formó parte del surgimiento de la literatura joven (la femenina en los 80), y la obra de Rodrigo Rey Rosa y de Roberto Bolaño.

En esta misma línea, Jorge Fornet se ha referido al proceso de balcanización de la literatura del presente, en contraste con la voluntad unificadora del boom (que antes también existió con el modernismo y las vanguardias). Su visión es generacional, pues se refiere a los nacidos en torno a (o a partir de) 1959, dentro de la cual destaca a McOndo y el Crack mexicano, y a autores como Pedro Lemebel, Carlos Cortés, Rodrigo Rey Rosa y Roberto Bolaño.

Finalmente podemos ver en Jorge Volpi, una suerte de coronación de esta perspectiva, según lo que afirma en *El insomnio de Bolívar* (2010): "Seamos radicales; la literatura latinoamericana ya no existe… existen cientos o miles de escritores latinoamericanos o, mejor dicho,. . . chilenos, hondureños, dominicanos. . ., pero un cuerpo literario único, dotado con rasgos reconocibles, no" (165). De modo similar a Fornet, Volpi vuelve subrepticiamente al concepto de generación, al referirse a los escritores nacidos a partir de 1960. Utiliza, además, la idea de holograma, para aludir a ciertas peculiaridades, dentro de lo cual destaca también a Bolaño cuyas "descripciones de México o Chile. . . se convirtieron en hologramas de la región: fragmentos truncos y dispersos, movedizos y volátiles, sin un sustento ideológico claro, que no pretendían ser leídos como piezas coherentes de un rompecabezas. . . sino como trozos autónomos pero provistos con distintos niveles de información sobre América Latina en su conjunto" (176-77). Otros hologramas son, según Volpi, las políticas de la memoria y los nuevos exotismos, dentro de ellos la "novela del narco©", que reemplaza al "realismo mágico©" (187).

I. Cartografia

Es cierto que en las obras de los escritores de los últimos años proliferan los estilos y los géneros, así como los proyectos narrativos que contemplan lectores ideales diversos y que aspiran a insertarse en distintos niveles de consagración, popularidad o ruptura. Pero ello no significa que debamos renunciar a proponer ciertos ordenamientos generales, que nos permitan ingresar en el campo cada vez más rico y complejo de la narrativa latinoamericana reciente. Con este fin propongo considerar la producción de las últimas décadas a partir de cuatro territorios genéricos, deslindados a partir de una matriz que, simplificando, combina fuentes de legitimidad discursiva (González Echevarría) con monofonía o polifonía (Bajtín): los realismos, los experimentalismos, los subgéneros y las hibridaciones. Este ordenamiento se plantea como un mapa y no como un calco (Deleuze y Guattari) que permite facilitar el ingreso y el tránsito de los lectores en un ámbito proliferante, diverso y hasta el momento poco estudiado.[1]

1. Realismos

El realismo, entendido de una manera muy general, como la confianza en la posibilidad de reflejar fielmente por medio del lenguaje un referente contemporáneo y promedio, sigue operando hoy en un sector importante de la literatura latinoamericana reciente. Lo que ha cambiado es lo que se elige representar. Así, ya casi no se escogen personajes ligados al poder político y económico y a la construcción y el devenir de la nación, como ocurría por ejemplo, con *Martín Rivas* (1862) de Alberto Blest Gana, novela que relata la consolidación de la burguesía, sino que se eligen los espacios de la intimidad, de la familia y de la subjetividad y, dentro de esto, a los sectores más desempoderados.

[1] Esta cartografía fue desarrollada en el marco del proyecto Fondecyt N°1100543, del que fui investigadora responsable, y en el cual trabajé con un equipo formado por Catalina Olea, quien estudió los realismos, Jorge Manzi, que se dedicó a los experimentalismos, y Marcial Huneeus, a la narrativa policial. Yo me hice cargo de la ciencia ficción y de la novela híbrida.

En los noventa, el gran fresco social va cediendo espacio a un realismo mediático, en que "el efecto de realidad" (Barthes) es generado por la tecnología, la industria popular y los medios de masas (*Mala onda* (1991) de Alberto Fuguet), mientras que en los dos mil un realismo minimalista en primera persona (*Camanchaca* de Diego Zúñiga, *El fumador y otros relatos* (2008) de Marcelo Lillo se vuelve recurrente.

Algunos ejemplos:

> El despacho del vicepresidente del Banco Central de Chile no tiene nada de particular, pero quien haya estado allí, siquiera una vez, durante el período en que lo ocupó Antonio Barraza, recordará la sensación de ese cuarto que encerraba el poder del Estado sobre el bien más comerciable de todos, el dinero. Esas boiseries, esos muebles de cuero negro y respaldar alto y tieso, esas ventanas que dan a la plaza de la Constitución y de las cuales se divisan las proporciones serenas de La Moneda, quedan envueltas por el aura que les confiere el saber que desde ellos, que desde esos precisos muebles, sobre esa alfombra gris, se ejerce el monopolio de los medios de intercambio (*Oír su voz* 112).

> Me asomo a la ventana. Desde aquí arriba se divisa un choque, parece que atropellaron a alguien, un caballo está tirado en el pavimento pero no cacho muy bien, sangra, la calle está hecha un asco. Hay una carreta dada vuelta, cualquier fruta esparcida por toda la calle, un fiat hecho mierda. Con el control cambio de canal. Tardes de cine. Una película con la Kristy McNichol, la de Family (*Mala onda* 54-5).

> Lo único que hacíamos era mirar televisión. Hablo de mi mujer y yo; ninguno de los dos tenía trabajo y estábamos acostados todo el día. No pasábamos frío y a veces hasta nos olvidábamos de comer. (Marcelo Lillo, "La felicidad").

> En Argentina, un ejemplo de realismo tomado de *Ocio* de Fabián Casas:

> Son las seis de la tarde y ya se pone oscuro, estoy tirado en mi pieza, escuchando Abbey Road, de Los Beatles. Escucho sobre todo el lado dos, ese es el que más me gusta. Canciones enganchadas o, mejor dicho, una melodía original que va sufriendo mutaciones. Los Beatles; esos sí que eran grandes. Lo puedo asegurar. No hay muchas otras cosas que pueda asegurar. A lo sumo puedo escribir, citar, poner fechas. Por ejemplo: el verano tardó muchísimo en irse. Un calor húmedo y terrible, sábanas húmedas, cigarrillos doblados, olor. Pero ahora estoy, o estamos —si es que afuera de esta pieza queda alguien vivo— en medio del invierno. Oscurece: ya casi es noche cerrada. Me imagino a las familias alrededor de las mesas, preparadas para cenar, con los hogares encendidos y los leños quemándose en su felicidad. Las rutinas cotidianas del verano modificadas hasta el próximo año. Pero no para mí: yo estoy, desde hace meses, hundido en el ocio. Como, cago, duermo; soy una biología que no tiene rumbo (Fabián Casas, *Ocio,* 9).

Dos últimos ejemplos mexicanos:

> La troca se retorcía en temblores; el humo negro del mofle trenzaba remolinos de tierra en la calle sin pavimentar. Un grupo de perros vagabundos se acercó a olisquear y uno, menos desconfiado, levantó la pata para marcar una nueva frontera en su territorio.

> Sí, va a llover, se repitió José Antonio cuando un concierto de ladridos corría tras de ellos. Respiró hondo y a su nariz acudieron el polvo, el aire enyerbado y el olor a la lluvia (Eduardo Antonio Parra 2009).

2. Experimentalismos

Otra porción relevante de la narrativa reciente, que se vincula con las vanguardias de la primera mitad del siglo XX, ha profundizado en modalidades experimentales, en ocasiones neobarrocas, que privilegian una expresividad opaca, autorreferencial y subversiva, donde el significante tiene la palabra. Es éste el caso de Diamela Eltit, cuyas novelas, oscuras y conceptuales, se han posicionado en el centro del canon académico, y también lo es el de las obras de Antonio Gil, Andrea Jeftanovic, César Aira, Mario Bellatin y Valeria Luiselli, por dar solo algunos nombres. Su carácter teórico y metaliterario es lo que le otorga legitimidad, una suerte de ilegibilidad para la mayoría que es una legibilidad académica.

Algunas muestras de esta modalidad:

> Ahora mamá no habla. No habla. Mamá es la TON TON TON Ta de las calles de la ciudad…. La cabeza de mamá PAC PAC PAC PAC se golpea contra el suelo. Tiene hambre. Lo sé. Hambre. Debo buscar un poquito de comida con que alimentarla…. Yo le tomo el dedo y se lo meto en la boca que no habla. No habla. Mamá, con su dedo, me mancha de baba la pierna y BAAAM, BAAAM, se ríe. Se ríe y se azota la cabeza PAC PAC PAC PAC contra el suelo" (Eltit 124).

> Un río coagulado de desechos y heces. Las heces se transforman en eses. Eses que se cruzan con zetas y haches. Una trenza de estiércol es la columna que se desplaza en forma de ele por la ciudad (Jeftanovic 22).

> Ésta es la historia de mis dientes. Es mi carta familiar a la posteridad, mi ensayo sobre los coleccionables y el reciclaje radical. Primero vienen el Principio, el Medio y el Fin, como en cualquier historia. Ya luego vienen las Parabólicas, Hiperbólicas, Elípticas, y todo lo demás. Y después de eso no sé qué viene. Posiblemente la ignominia, la muerte, y más tarde, la fama post mortem; pero de eso ya no me va a tocar decir nada en primera persona" (Luiselli 10).

3. Subgéneros

La tercera de las modalidades delimitadas en esta cartografía, la narrativa subgenérica, ubicada en el extremo más popular del corpus, abarca relatos policiales, folletinescos y de ciencia ficción, entre otros, en los que se narra dentro de los límites del código, es decir, en un marco monológico, en el sentido de que se obedece y se respeta una sola legalidad textual. Destaca dentro de ella el llamado neopolicial chileno, que adapta la fórmula de la serie negra a la realidad nacional, y que ha ocupado una parte importante del cuadro de la narrativa reciente, con las peripecias de Heredia, el escéptico detective creado por Ramón Díaz Eterovic, o de Cayetano Brulé, el cubano avecindado en Chile de Roberto Ampuero. También la llamada narconovela, con autores como Élmer Mendoza. Han tenido además importancia la ciencia ficción, por ejemplo con Rafael Pinedo en Argentina y Jorge Baradit en Chile, y el folletín romántico, con nombres como Marcela Serrano, Pablo Simonetti y Carla Guelfenbain.

4. Novela híbrida

Finalmente, la novela híbrida, en sintonía con la estética del capitalismo tardío, el posmodernismo, es una forma fundamental de la narrativa latinoamericana reciente. Esta se caracteriza por la mezcla de subgéneros narrativos y discursivos, entre los que destaca el policial, pero también la novela histórica y el testimonio, por la multiplicidad y la fragmentación en ámbitos como la estructura, el tiempo, el espacio, las voces y las tramas, por la desterritorialización que puede ser entendida como diseminación geográfica que supera el ámbito hispanoamericano o como el cuestionamiento de los límites entre literatura y ficción, seres y objetos y entre géneros narrativos, y por la transtextualidad, dentro de lo cual son fundamentales la metaliteratura y la relevante presencia de citas pertenecientes a la cultura popular mezcladas con referencias canónicas, además de la aparición de formas no discursivas, como los esquemas gráficos, la fotografía y el cine. Si bien es cierto que la novela como género es ya desde sus inicios híbrida, una buena muestra de lo cual es *El Quijote*, en los relatos híbridos del presente se trata de la presencia de géneros narrativos vinculados a la modernidad, como son el policial o la ciencia ficción.

Un ejemplo muy representativo de esta modalidad es la exitosa novela de Jorge Volpi *En busca de Klingsor*, premio Biblioteca Breve 1999, en tanto su acontecer se centra en una pesquisa –la que realiza el joven matemático estadounidense Francis Bacon para encontrar al responsable de los investigación científica del Tercer Reich, oculto bajo el nombre Klingsor-; trama que se fragmenta en una multiplicidad de otras historias; se produce una desterritorialización respecto del espacio mexicano, como asimismo de las identidades, entre otras; y se presenta una intertextualidad intensiva, principalmente en relación con el mito y la ciencia.

La siguiente cita expresa la relevancia del género policial, que, más allá de su empleo en la macro estructura de la novela, es tematizado y desplazado como un modo de narrar:

> ¿Qué es el electrón? Los físicos lo ven, antes que nada, como a un gran criminal. Un sujeto perverso y astuto que, tras haber cometido incontables y atroces delitos, se ha dado a la fuga. . . .
>
> Hasta hace relativamente poco los investigadores –los físicos- poseían un ordenado manual de tácticas para hallar delincuentes, escrito por un criminólogo del siglo XVIII apellidado Newton. . . .
>
> la mecánica cuántica ha surgido como el desesperado intento de la policía por actualizar sus procedimientos para la detección de delincuentes… pistas falsas … apenas tenemos idea de quién se encuentra detrás de sus máscaras….
>
> ¿Cómo atrapar a alguien así?.... otro de los nombres del electrón podría haber sido Klingsor (314-315).

En este ejemplo también podemos ver cómo los códigos del policial se emplean para narrativizar una descripción científica, en lo que es una muestra de desterritorialización. De una manera parecida, en el siguiente párrafo se produce un desplazamiento del mito a la ciencia:

> Con el cuidado con que los sacerdotes manipulan las hostias consagradas, quitan la cubierta de grafito del reactor…. A continuación, vacían el agua pesada en la enorme copa circular. Este es el cáliz de mi sangre, de la sangre nueva y eterna, piensa alguno. . . .
>
> Eso es: un Grial, el trofeo que Heisenberg ha estado persiguiendo desde hace años, el resultado de una vida de búsqueda…. El elíxir divino que habrá de convertirlo en alguien más sabio, más, fuerte, más virtuoso…. Imagina que hay algo heroico en su conducta, algo que lo emparienta con los ídolos de su juventud, con aquel joven que venció a Klingsor y fue bendecido con la gracia del Creador….

> El silencio que reina es absoluto, sólo comparable, en efecto, al de los creyentes que esperan un milagro o al de los caballeros del Grial congregados en el castillo de Monsalvat. Todos observan el cáliz con espíritu contrito, todos rezan, todos buscan salvarse (394-395).

Asimismo, una parte importante de la obra de Roberto Bolaño, también puede considerarse como narrativa híbrida, en especial *Los detectives salvajes*, *Amuleto* y *2666*. *Los detectives salvajes* ya desde su título da cuenta de su vínculo con el policial, aunque se trata de una pesquisa literaria, realizada por jóvenes poetas descomedidos y chascones, que, lejos de ser exitosa, termina en la muerte y en la dispersión.

Los géneros no solo son importantes como vertebración de la trama y como transgresión de sus códigos en los relatos híbridos, sino que también como una modalidad metaficcional, en la medida en que existe una conciencia autorreflexiva respecto de su utilización, y su presencia es explicitada en estas novelas. Un ejemplo de *Los detectives salvajes* y otro de *Amuleto*:

> Todo lo que empieza como comedia acaba como. . . . tragedia. . . . tragicomedia. . . . comedia. . . . película de terror. . . . marcha triunfal. . . . misterio. . . . responso en el vacío. . . . monólogo cómico, pero ya no nos reímos" (*Los detectives salvajes*, capítulo 23, 510-528).

> Ésta será una historia de terror. Será una historia policíaca, un relato de serie negra y de terror. Pero no lo parecerá. No lo parecerá porque soy yo la que lo cuenta. Soy yo la que habla y por eso no lo parecerá. Pero en el fondo es la historia de un crimen atroz (*Amuleto*, íncipit).

II. Imaginarios de espacio y de sujeto

Una segunda forma en que he abordado el estudio de la narrativa latinoamericana reciente son sus figuraciones imaginarias. Para ello me baso en el concepto de imaginario social de Cornelius Castoriadis, quien lo entiende como "creación incesante, indeterminada y colectiva de imágenes (figuras, formas)", que produce realidad (*La institución imaginaria de la sociedad*, 1975).[2] Operativizando este concepto de manera muy simple, se trata de buscar figuraciones presentes en la literatura que informan de las visiones existentes sobre aspectos como el espacio y el sujeto en el capitalismo tardío. Respecto a lo primero, algunas de las imaginaciones recurrentes que aparecen en los textos (y también en el cine, la música, la televisión, etc.) son las "japonerías", el desierto, el laberinto y el acuario.

Con japonerías me refiero a imágenes de Japón –y secundariamente de otras zonas de Asia- que aparecen en diversos relatos, por ejemplo en *Wasabi* de Alan Pauls, *Bosque quemado* de Roberto Brodsky, *Bonsái* y *La vida privada de los árboles* de Alejandro Zambra, "Bonsái" de Guadalupe Nettel y *El jardín de la señora Murakami* de Mario Bellatin. Esta recuperación de oriente en la narrativa latinoamericana reciente parece obedecer a un imperativo posapocalíptico, Japón como "la posibilidad de una isla" (Houellebecq) después de las esperanzas perdidas, públicas y privadas, o como un sofisticado remedio que promete un nuevo modo de vida calmo y estético. Pero esta recurrencia también responde a la necesidad de deconstruir ese imperativo, cuestionando su realidad, develando las imposturas de esta estetización y destruyéndola, como podría querer decir la historia de la señora Murakami y su jardín.

[2] "A lo largo de toda la historia las sociedades se entregan a un trabajo permanente de invención de sus propias representaciones globales como ideas-imágenes por medio de las cuales se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos formativos para sus miembros" (Bronislaw Baczko *Los imaginarios sociales* 8).

Por otra parte el desierto está presente, con distintos significados, en un número importante de relatos recientes, entre ellos en *Sombras detrás de la ventana* de Eduardo Antonio Parra, en *El desierto* de Carlos Franz, en *2666* de Roberto Bolaño, en *El año del desierto* de Pedro Mairal y *Camanchaca* de Diego Zúñiga.

El acuario aparece y reaparece en obras como *Salón de belleza* de Mario Bellatin, *El matrimonio de los peces rojos* de Guadalupe Nettel, *El nadador* de Gonzalo Contreras (1995), *La vida privada de los árboles* (2007) de Alejandro Zambra, *Monsieur Pain* (1999) de Roberto Bolaño, etc. Algunos ejemplos:

> No había nada más en la pecera. Ninguna piedra, ninguna cavidad donde esconderse. Los peces se veían todo el tiempo y cada uno de sus actos, como subir a la superficie del agua o girar alrededor del vidrio, afectaba inevitablemente al otro (Nettel 17).

> Hace algunos años, mi interés por los acuarios me llevó a decorar mi salón de belleza con peces de distintos colores. Ahora que el salón se ha convertido en un Moridero, donde van a terminar sus días quienes no tienen dónde hacerlo, me cuesta mucho trabajo ver cómo poco a poco los peces han ido desapareciendo (Bellatin).

> Desde el primer momento, pensé en tener peceras de grandes proporciones. Lo que buscaba era que mientras eran tratadas, las clientas tuvieran la sensación de encontrarse sumergidas en un agua cristalina (Bellatin).

> De pronto, bajo las hojas flotantes y de aspecto antediluviano que cubrían casi toda la superficie de esa agua inmóvil, distinguió un pequeño pez de un vivo color naranja fosforescente, y uno de esos ojos redondos y estrábicos lo miró fijo por un segundo. . . . A Max siempre le asombraban esas pequeñas cosmogonías compuestas de un par de elementos; un agua casi estancada, nenúfares y unos cuantos peces anaranjados constituían un todo más perfecto que el desazonante mundo que veía a su alrededor (*El nadador* 47-8).

> Los amplios ventanales enfrentados a una noche infinita que insistía en agolparse ansiosamente contra los vidrios para reflejarlos a ambos sentados a la mesa (*El nadador* 13).

> [Julián] se acerca a Cosmo y Wanda, que continúan su invariable viaje por el agua sucia, y los observa con desmedida atención, pegado al vidrio. Súbita, teatralmente, Julián adopta la actitud de un vigilante, de un vigilante de peces, de un hombre especialmente entrenado en evitar que los peces abandonen el acuario (*La vida privada de los árbo*les 51).

> [Julián] Está echado en el suelo, como un león en la jaula –como un gato, más bien, o como esos peces excéntricos y horribles que la niña escogió (76).

> En el fondo de la pecera, sobre una arena muy fina, reposaban miniaturas de barcos, trenes y aviones, ordenados de tal forma que simulaban catástrofes, infortunios detenidos en un mismo tiempo artificial, por encima de los cuales circulaban indiferentes algunos peces rojos.
>
> Las miniaturas, conjeturé, eran de plomo y su fidelidad detallística notable.
>
> —No hay cadáveres —murmuré, más para mí mismo que como una observación; el muchacho, no obstante, me oyó o tal vez adivinó mis palabras.

—Mire con cuidado —indicó.

En efecto, junto a uno de los trenes, a un lado del furgón de cola, yacía, semienterrada en la arenilla, una figurita con forma de hombre. Y no era la única: a poca distancia de un monoplaza, apoyada contra una piedra pómez, contemplaba el almanaque de calamidades otra figura, de metal sin pintar, gris oscura, y erguida, aunque uno adivinaba que si se retiraba la piedra la figura se derrumbaría sin remedio

. . . .

por unos instantes no supe discernir qué podían ser unos puntitos negros que sobresalían del fondo de la pecera, esparcidos a lo largo del tren. Luego me di cuenta: se trataba de cabezas seccionadas o bien de figuras enterradas hasta el cuello. Un reguero de cadáveres… (Roberto Bolaño, *Monsieur Pain* (1999), 70-71).

El acuario, con sus imágenes de aguas estancadas y de peces que circulan apresados dentro de ellas, es una alegoría que da cuenta de una representación claustrofóbica de los espacios de la intimidad, de la familia nuclear y de la propia interioridad obsesivamente examinada, en la que se construye una subjetividad desagenciada, muchas veces inmóvil, centrada en la autoobservación y en la pasividad. Pero Roberto Bolaño invierte este imaginario, al insertar su acuario en un espacio público, abierto, un café, y al incorporar en él medios de transporte modernos que simulan catástrofes y cadáveres, que dan cuenta de otras visiones más amplias de la historia.

En cuanto a los imaginarios de sujeto, algunas figuras que he estudiado son el hombre del subsuelo, la prostituta, el sujeto como carne, como pieza, la mujer colaboradora y los colaboradores subalternos de la dictadura en novelas chilenas y argentinas y el fantasma. Este último es una presencia fundamental en la narrativa latinoamericana reciente.

A continuación, algunos de los múltiples fantasmas que es posible encontrar en novelas y relatos argentinos, chilenos y mexicanos de los últimos años:

En el pequeño corrillo que lo escuchaba con gran atención [al arquitecto de la obra]. . . . se habían colado dos individuos. . . que estaban desnudos y con la piel cubierta de polvillo de cal. Ellos también escuchaban, pero sólo para soltar grandes y feroces carcajadas a cada momento. Más que risas eran tremendos aullidos, de exagerado sarcasmo. Como no los oían, ni los veían, la conversación proseguía con su ritmo cortés y relajado. Ellos gritaban más y más, como si compitieran uno con el otro. Por lo sucios, parecían albañiles, y también por la conformación del cuerpo, más bien pequeños, sólidos, de pies pequeños y manos gastadas. Tenían los dedos de los pies muy separados, como los salvajes. Su comportamiento era el de niños malcriados. Pero eran adultos. Un albañil que pasaba casualmente con un balde de escombros rumbo al tablón de la tolva estiró la mano que llevaba libre y sin detenerse tomó la verga de uno de ellos y tiró mientras seguía caminando.

El miembro se estiró dos metros, tres, cinco, diez, hasta la vereda. Cuando la soltó volvió a su lugar con un chasquido de raros armónicos, que siguieron resonando en las losas sin enyesar, las escaleras sin mármol y los largos huecos sin ascensores, como la cuerda más grave de un arpa japonesa. Los dos fantasmas multiplicaron sus risas frenéticas, más fuertes que nunca (César Aira *Los fantasmas* 17-8).

Era mágico: al contacto con la lluvia el fondo liberaba su fuerza oculta, los remolinos afloraban en la superficie, rugían las ráfagas entre las piedras. Son los muertos, le había dicho su padre. . . , las ánimas de los difuntos ahogadas en esta agua traidoras. . . . No hay otro río en el mundo donde se ahoguen más

cristianos que en éste; por eso de cuando en cuando salen a gritar su rabia a los vivos (Eduardo Antonio Parra, *Sombras detrás de la ventana* 17).

Creo que fue una sombra en la ventana. . . era la cara del muerto pendiendo sobre la cama. . . lista para saltar sobre mí y tomar mi vida en pago por la del Gabacho. . . así tendrá que terminar todo, así me lo gritan a la cara estos fantasmas que me acompañan a cada momento; claman y exigen justicia (Parra 119).

En todas las novelas falta algo o alguien. En esa novela no hay nadie. Nadie salvo un fantasma que a veces se veía en el metro (Valeria Luiselli *Los ingravidos* 71).

En el metro, camino a casa, vi por última vez a Owen. Creo que me saludó con una mano. Pero ya no me importaba, ya no sentí ningún entusiasmo. El fantasma, me quedaba claro, era yo (Luiselli 78).

El sueño que tuve fue pausado, misterioso, mudo, con un aire de película: apenas un largo travelling flotante de los guerreros en la cima de los montes en el más absoluto silencio. . . . los guerreros eran tanto argentinos como ingleses, mezclados; acariciados por la mano del tiempo hasta volverse casi indistinguibles, y si de ellos emanaba como un aura la certeza de ser los verdaderos dueños de la tierra, los que ningún ejercito podía expulsar, era porque en esos picos. . . solamente habitaban los muertos (Carlos Gamerro *Las Islas* 108).

Ahora mi cuerpo flota sobre el oleaje del Mapocho, mi cajón navega entre las aguas sucias haciéndole el quite a los neumáticos, a las ramas, avanza lentamente cruzando la ciudad completa. Voy cuesta abajo. El recorrido es largo y serpenteante. Viajo por un río moreno (Nona Fernández *Mapocho* 13).

Desde aquí puedo verme allá abajo, en uno de los puentes que atraviesan el río. Soy yo. Me diviso de pie el día que llegué a esta ciudad. Veo que todavía no me repongo bien del accidente (Fernández 14).

Veo pasar neumáticos allá abajo, ramas, un cajón con pinta de ataúd navegando por el oleaje del Mapocho. ¿Dónde he caído, Indio? El cuerpo de una mujer yace allí dentro con los ojos abiertos. Tiene el pelo claro como el mío y me mira, estoy segura. ¿En qué lugar estoy metida? Muertos navegan por el río y cruzan la ciudad completa? (Fernández 17).

LA MUERTE ES MENTIRA. Desde la M hasta la E. Todo mentira. Fausto lo sabe…. Los muertos viven. Son una realidad. Resucitan a diario y vagan por las calles del Barrio…. Los más inocentes hasta creen que están vivos" (Fernández 115).

Supe que la sombra que se deslizaba por el gran prado era una multitud de jóvenes, una inacabable legión de jóvenes que se dirigía a alguna parte.

Los vi. Estaba demasiado lejos para distinguir sus rostros. Pero los vi. No sé si eran jóvenes de carne y hueso o fantasmas. Pero los vi.

Probablemente eran fantasmas.

Pero caminaban y no volaban, como dicen que vuelan los fantasmas. Así que puede que no fueran fantasmas. . . .

> Los niños, los jóvenes, cantaban y se dirigían hacia el abismo. . . .
>
> Y los oí cantar, los oigo cantar todavía, ahora que ya no estoy en el valle, muy bajito, apenas un murmullo casi inaudible, a los niños más lindos de Latinoamérica, a los niños mal alimentados y a los bien alimentados, a los que lo tuvieron todo y a los que no tuvieron nada, qué canto más bonito es el que sale de sus labios, que bonitos eran ellos, qué belleza, aunque estuvieran marchando hombro con hombro hacia la muerte, los oí cantar y me volví loca, los oí cantar y nada pude hacer para que se detuvieran. . . .
>
> Así pues los muchachos fantasmas cruzaron el valle y se despeñaron en el abismo. Un tránsito breve. Y su canto fantasma o el eco de su canto fantasma. . . siguió marchando al mismo paso que ellos. . . . Una canción apenas audible, un canto de guerra y de amor, porque los niños se dirigían a la guerra pero lo hacían recordando las actitudes teatrales y soberanas del amor. . . .
>
> Y aunque el canto que escuché hablaba de la guerra, de las hazañas heroicas de una generación entera de jóvenes latinoamericanos sacrificados, yo supe que por encima de todo hablaba del valor y de los espejos, del deseo y del placer. Y ese canto es nuestro amuleto (Bolaño *Amuleto* 151-54).
>
> Desde el fondo de la Alameda vienen caminando ellos, los que fueron arrebatados desde los brazos de sus familias, no entiendo por qué, pero ahí vienen todos ellos, los que estaban desaparecidos vienen. Y vienen todos, no falta ninguno. Miran extrañados en todas direcciones, sonriendo nerviosos, con sus ropas de siempre, los lentes en su lugar, las carnes limpias de heridas, y perfectos, tal como estaban justo antes de ser robados y desvanecidos. Los familiares se bajan de autos y buses, y corren entre la multitud buscando a los suyos, y los reconocen y se abrazan y lloran juntos y nunca más, y se hincan y yo me quedo en el suelo, solo y abrazado a mí mismo (Baradit *Lluscuma* 253-4).

Desde los espectros del neoliberalismo que parecen estar siendo representados en *Los fantasmas* de César Aira, hasta los de la violencia que aparecen en los relatos de Eduardo Antonio Parra o de Roberto Bolaño, pasando por los de la guerra en *Las Islas* de Carlos Gamerro, a los de la dictadura en *Mapocho* de Nona Fernández y los detenidos desaparecidos en *Lluscuma* de Jorge Baradit, la plasticidad de esta figura la convierte en una imaginación esencial de la narrativa del presente.

Termino con un intento por explicar la validez e incluso la necesidad de esta crítica cartográfica y de los imaginarios de la literatura actual. Se trata del valor de la literatura del presente como representación de las nociones actuales de realidad, fantasía, historia, utopía, de lo humano y de los espacios en que esto se desarrolla y también de los de más allá. La crítica cartográfica nos permite adentrarnos en esas figuraciones que nos informan, como el reportero desde el lugar de los hechos, de los modos en que estamos viviendo y pensando hoy en día.

Referencias bibliográficas

Aira, César. 1990. *Los fantasmas*. Buenos Aires: Random House, 2007.

Baczko, Bronislaw. 2005. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Baradit, Jorge. *Lluscuma*: Santiago: ediciones B, 2013.

Bolaño, Roberto. 1998. *Los detectives salvajes*. Barcelona, Anagrama.

___. *Monsieur Pain*. Barcelona: Anagrama, 1999.
___. 1999. *Amuleto*. Barcelona: Anagrama.
Castoriadis, Cornelius. 2007. La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.
Casas, Fabián. *Ocio seguido de Veteranos del pánico*. Buenos Aires: Arcos: 2008.
Contreras, Gonzalo. *El nadador*. Santiago: Planeta, 1994.
Deleuze, Gilles y Félix Guattari. 2001. 2002. *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
Eltit, Diamela. *Los vigilantes*. Santiago: Sudamericana, 1994.
Fernández, Nona. *Mapocho*. Santiago: Planeta, 2002.
Fontaine, Arturo. *Oír su voz*. Santiago: Planeta, 1992.
Fornet, Jorge. "Nuevos paradigmas en la narrativa latinoamericana". 2005
Fuguet, Alberto. *Mala onda*. Santiago: Planeta, 1993.
Gamerro, Carlos. 1998. *Las Islas*. Buenos Aires: Edhasa, 2012.
Guerrero, Gustavo. "La novela hispanoamericana en los años noventa: apuntes para un paisaje inacabado". *Cuadernos hispanoamericanos* 599 (agosto 2000): 71–89.
Jeftanovic, Andrea. *Escenario de guerra*. Santiago: Alfaguara, 2000.
Lillo, Marcelo. *El fumador y otros relatos*. Santiago: Random House, 2008.
Luiselli, Valeria. *Los ingrávidos*. México: Sexto piso, 2011.
___. *La historia de mis dientes*. México: Sexto piso, 2013.
Nettel, Guadalupe. *El matrimonio de los peces rojos*. Madrid: Páginas de Espuma, 2013.
Parra, Eduardo Antonio. *Sombras detrás de la ventana (Cuentos reunidos)*. México: Era, 2009.
Pellón, Gustavo. "The Spanish American novel: recent developments, 1975 to 1990". Volumen 2. *Cambridge history of Latin American Literature*. Roberto González Echevarría y Enrique Pupo Walker. 1996. 279-302.
Volpi, Jorge. *En busca de Klingsor*. 1999. Barcelona: Seix Barral, 2001.
___. *El insomnio de Bolívar*. México: Random House, 2010. 165-207.
Zambra, Alejandro. *La vida privada de los árboles*. Barcelona: Anagrama, 2007.

Hacia modelos de enseñanza y evaluación de una competencia lingüística coherente en el aprendizaje de lenguas

RICHARD BUENO HUDSON
Instituto Cervantes

Resumen: Tras realizar un análisis de las necesidades y las nuevas realidades en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se valorarán diferentes argumentos a tener en cuenta para lograr una adaptación a las nuevas exigencias en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas. Los constantes cambios y la obligada evolución en los modelos de enseñanza, con renovados desafíos tecnológicos y nuevos perfiles de alumnado y públicos globalizados, nos plantean diferentes modos de afrontarlos para obtener usuarios de la lengua competentes, eficaces y competitivos.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; lenguas extranjeras; exigencias; evaluación; evolución; globalizados; usuarios; competentes.

1. Introducción

El hecho de abordar esta conferencia bajo el título "Hacia modelos de enseñanza y evaluación de una competencia lingüística coherente en el aprendizaje de lengua" en el marco del congreso "Hacia el Español sin fronteras" no se ha dejado al azar, sino de una opción consciente para así hacer uso, en un sentido amplio, del término "frontera". Es decir, frontera entendida espacial y temporalmente como un sistema de barreras o limitaciones que pueden considerarse eliminadas desde el surgimiento de Internet y de la aparición de conceptos como movilidad estudiantil, globalización, multiculturalidad, interculturalidad y multilingüismo. El hecho de que esto haya sido posible, ha requerido, por parte de los actores involucrados, un compromiso de adaptaciones y cambios en los modos de enseñar, de aprender y de evaluar con el objetivo de obtener usuarios de la lengua competentes, eficaces y competitivos.

Desde los albores de la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesor de L2[1] ha experimentado con diferentes formas de enseñar y ha recurrido a diferentes métodos, herramientas, filosofías o incluso enfoques. A medida que su búsqueda producía resultados, experimentaba con nuevas y diferentes formas de hacerlo, todas ellas adaptadas a las diferentes necesidades, situaciones y exigencias de su entorno y contexto.

La tradición académica imperante, los objetivos del entorno docente y los tiempos de cumplimiento de sus objetivos, así como los recursos a su alcance, entre otros, eran siempre determinantes a la hora de tomar decisiones sobre el qué, el cómo, el cuándo, el quién y el a quién iba destinada la labor docente.

[1] Lengua segunda o extranjera.

2. El papel del profesor y del alumno

Hemos podido observar cómo a medida que han ido cambiando las corrientes metodológicas —desde el método de gramática y traducción, pasando por el método directo, el audio lingual, el enfoque natural, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, hasta llegar a la era pos método—, el peso de las figuras de profesor y alumno se han ido modificando y adaptando a las nuevas realidades, expectativas y exigencias.

El papel del profesor se concebía en un principio como preeminente, era el proveedor de información, el facilitador de situaciones de aprendizaje y quien tomaba decisiones cruciales en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, a medida que se fueron incorporando nuevas teorías, nuevas filosofías, nuevos enfoques y nuevas metodologías, esta visión fue variando. Con el paso de los años, se fueron cuestionando los dogmas imperantes y fueron entrando en escena elementos o conceptos de diferentes teorías: Conductismo, Innatismo e Interaccionismo se fueron sucediendo, oponiendo, complementando o descartando en los debates y propuestas habituales.

Figura nº 1



Paralelamente, el papel del alumno ha adquirido hoy en día una preeminencia con la que no contaba en décadas precedentes. Tras la aparición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), con su enfoque orientado a la acción, la figura del alumno ha recibido mucha más atención y ha adquirido una visión más pluridimensional; el alumno es ahora un sujeto, inmerso en una sociedad en la que ha de cumplir unas tareas no solo lingüísticas. Por tanto, como sujeto de aprendizaje, ha de saber desenvolverse gracias a sus competencias, que define como "la suma de conocimientos, destrezas y características personales" (MCER, 2002: 9). Esto, evidentemente, abre la puerta al concepto de potencial diversidad de perfiles en el aula y por tanto, a diversidad de modos de aprender.

El simple hecho de reflexionar sobre ello ya nos facilita poder entender que todos los factores mencionados anteriormente interactúan en el día a día, y que esta diversidad habrá de ser tenida en cuenta como profesores al asumir la práctica docente.

La primera reflexión puede girar en torno a la adquisición o al aprendizaje de una L1 y una L2. Si damos por hecho que el alumno adulto se incorpora al aula con el dominio de una L1 suficiente como para poder hablar, leer, escribir y escuchar con comprensión en esa L1, tendremos que analizar si esos procesos son directamente transferibles al aprendizaje de la L2, y habrá que tener en cuenta varias cuestiones básicas que van más allá del contenido estricto de la materia objeto de estudio/aprendizaje.

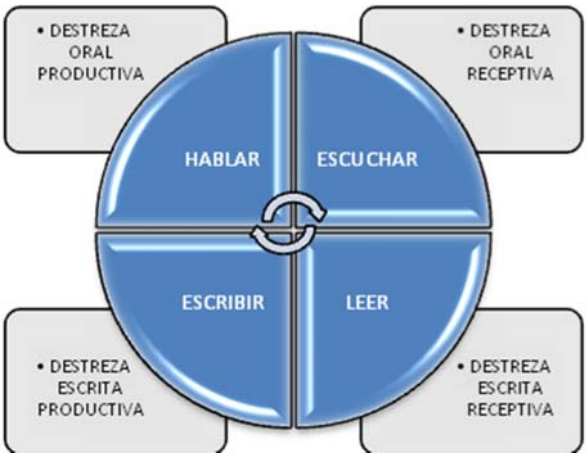
Así, será imprescindible prever que existirá desigualdad en el dominio de las destrezas del alumno en su L1 y en la L2, en su capacidad de comprender textos orales en su L1 y en la L2, por ejemplo. Asimismo, podrá existir una diferente jerarquía de las destrezas de la lengua en el alumno y en las prioridades de aprendizaje en la L1 y la L2; en el estudio formal de nuestra L1 tendemos a analizar preeminentemente el **código** de la lengua, mientras que cuando nos embarcamos a estudiar una L2 se tiende a hacer más hincapié en el **uso** de la misma.

Si bien estas diferencias vendrán determinadas por factores previos y ajenos al desarrollo de la clase y derivarán de casuísticas externas, inevitablemente habrá que tener en cuenta que forman parte del contexto compartido en el que se encuentran profesor y alumnos, y habrá que adaptarse para poder gestionar los contenidos y el desarrollo del programa.

Son muchos de los rasgos que conferirán a cada alumno de una identidad diferente y les llevará a una manera diferente de interpretar los contenidos docentes. Se trata de cuestiones como las "habilidades del aprendiz", es decir las características personales que pueden conferir al aprendiz mayor o menor capacidad innata de adquirir otras lenguas; el "efecto del entorno" en el que se desarrolla, o se ha desarrollado ese aprendizaje, la posibilidad o no de interactuar con hablantes nativos y de recibir *input* adaptado o no adaptado, por ejemplo; o las "características de aprendiz", su madurez cognitiva, su conciencia metalingüística, su conocimiento del mundo, su conocimiento de otras lenguas, el tiempo de práctica que puede prestar al estudio de la lengua, la exposición a la L2, las actitudes ante el error que su perfil cultural le haya inculcado, la posibilidad de estar expuesto a *input* modificado.

3. Las destrezas de la lengua

Figura nº 2



Está comúnmente aceptado que para llegar a dominar una lengua extranjera es necesario dominar las diferentes destrezas, es decir, hay que poder hablar, escuchar, escribir y leer en la lengua objeto de estudio. Destrezas que podemos ampliar con las aportaciones del MCER de la mediación y la interacción en forma oral y escrita. Para llegar a ello, el alumno ha de estar expuesto regularmente a diferentes situaciones de aprendizaje que proporcionen oportunidades para practicar todas las destrezas en la L2, intentando que el dominio de cada una de ellas sea óptimo para su nivel de comunicación.

Sin lugar a duda esto es una tarea difícil, sobre todo si tenemos en cuenta los factores que tienden a constreñir o limitar el proceso de aprendizaje de una L2: la duración del período de instrucción y aprendizaje, los objetivos del curso, los objetivos de los alumnos, el número de alumnos en el aula o la diversidad de niveles de competencia lingüística entre los alumnos, entre otros.

Dentro del grupo de destrezas de la lengua, las receptivas, es decir, la comprensión oral y la comprensión lectora, suelen ser tildadas de pasivas por los neófitos. Esto carece de sentido, si pensamos que para comprender un texto, tanto oral como escrito, es necesario realizar un ejercicio activo de decodificación de elementos sintácticos, semánticos, morfológicos, culturales, pragmáticos, por mencionar algunos de los que conforman el mensaje, para llegar a una comprensión del mismo.

Si hacemos un ejercicio de reflexión sobre la importancia que se le otorga a las diferentes destrezas en la enseñanza de una L1 y en la de una L2, podremos llegar a la conclusión de que existe una jerarquía de las mismas y de prioridades en el proceso de enseñanza en la L1 y en la L2.

En términos generales, en el contexto del estudio de la L1, la lectura y la escritura adquieren un papel predominante en la enseñanza, y eso se debe a que, exceptuando casos puntuales, no es necesario enseñar a hablar o a escuchar al alumno. No ocurre lo mismo en la enseñanza de una L2, donde las destrezas orales de expresión y comprensión oral suelen ocupar gran parte de la práctica docente. (López, 2002:10)

El estudio de los componentes léxicos, sintácticos, morfológicos y fonológicos de una lengua no es suficiente para llegar a un dominio absoluto de la misma. Para que exista comunicación, entendida esta como una actividad bidireccional, ha de existir un emisor de un texto y un receptor del mismo. Para llegar a la comprensión del mensaje, el emisor habrá de codificar un mensaje que a su vez habrá de ser decodificado por el receptor. Esto significa que todos los elementos, tanto los textuales como los supratextuales, han de ser comprendidos, intuidos o interpretados a partir de los elementos expresamente plasmados en el texto escrito o en el mensaje oral.

No debemos olvidar que, como hablantes no nativos de una L2, contamos con una serie de escollos que debemos sortear, y esto se debe en parte a la existencia de una desigualdad entre el dominio de las destrezas en la L1 y la L2 de un hablante (López, 2002:10). En una L1 se tiende a comprender más de lo que se puede producir debido, por un lado, a las diferencias entre el repertorio pasivo de conocimiento y, por otro, a las estrategias de comprensión que nos hemos forjado a lo largo de nuestras vidas. En cuanto a la L2, la comprensión suele ser igual o más limitada que la producción, a pesar de que la cultura popular pueda pensar lo contrario, ya que es muy difícil, en una lengua extranjera, gestionar en tiempo real factores como acento, pronunciación, desconocimiento léxico, dominio del tema, contexto, etc.

Una vez aceptada la existencia de diferencias y concomitancias entre la adquisición y el aprendizaje de una L2, si estamos de acuerdo en que para que la comunicación exista es necesario que lo que se dice sea comprendido, podríamos avanzar un paso más y analizar esta máxima de Michel de Montaigne: "*La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute*"[2], entendiendo con ella que emitir un único mensaje no significa emitir un único significado. Estamos hablando de un proceso que implica a dos agentes, donde entra en juego una codificación, una emisión, una recepción y una decodificación, para llegar a una interpretación. En el proceso, por tanto, hay que contar con la labor del hablante y del oyente. Lo cual, en términos de ELE podría extrapolarse a que habría que contar con, al menos, un alumno y un profesor. Pero el hecho de que los dos actores compartan el mismo código socio-lingüístico y cultural ocurre en muy pocas ocasiones.

[2] «La palabra pertenece tanto a quien la pronuncia como a quien la escucha.» Michel de Montaigne, Ensayo, III, 13.

4. La multiplicidad de los perfiles

Al desempeñar sus funciones, el profesor utiliza los recursos a su alcance para poner a disposición del alumno información nueva y vieja, el *input* que utilice, adaptado o no, será parte fundamental del proceso de aprendizaje del alumno. Ahora bien, no sería extraño que nos preguntáramos, si el aducto está solamente modificado lingüísticamente, o si se entra en otros ámbitos de la competencia comunicativa de los hablantes.

Cuando se siguen debatiendo cuestiones como el papel del profesor, el del alumno, incluso el de la institución; cuando se siguen matizando términos como profesor, docente, discente, alumno, aprendiz, aprendiente, etc., irrumpen en el escenario del aprendizaje de las L2 otros factores determinantes, causados por la transformación de la realidad docente multicultural, plurilingüística, móvil y globalizada, que han de ser tenidos en cuenta para la toma de decisiones de la práctica docente; decisiones que deben partir tanto de las instituciones encargadas de ofrecer programas docentes, como de los profesores encargados de formar usuarios de la lengua competentes, coherentes y capaces de mostrar una competencia lingüística apta y útil en el mundo actual. Entre algunos de estos factores determinantes podemos mencionar las competencias, las TICs, el aprendizaje ubicuo, la interculturalidad, por mencionar algunos con los que profesores y alumnos han de estar familiarizados, si ha de lograrse una competencia lingüística preparada para desenvolverse con precisión en los intercambios comunicativos de una L2, de un modo similar al que lo harían en la L1.

Si delimitamos algunos de los conceptos anteriormente mencionados, cabría hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es la competencia intercultural y cómo afecta al aprendiz de una L2? ¿Debe tenerse en cuenta y formar parte del plan docente e integrarse en el día a día de la actividad del aula? ¿Qué puede hacer el profesor para explotar la experiencia intercultural de los alumnos en el aula de L2?

Veamos primero qué es la Competencia intercultural y por qué es relevante para el aprendiz de una L2. También veremos su relación con el papel que el profesor ha de asumir ante esta nueva situación. Tal y como figura en el *Diccionario de términos clave de ELE*[3], las entradas de Comunicación intercultural, Comunicación intercultural y Competencia pluricultural, reflejan lo siguiente:

Competencia intercultural: Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Comunicación intercultural: Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Competencia pluricultural: La competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe.

[3] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Todas ellas hacen referencia a situaciones "que se producen con frecuencia en la sociedad actual", que por tanto, suponen un cambio con respecto a planteamientos anteriores y escenarios de enseñanza/aprendizaje del pasado. De este modo, si nos basamos en dichas definiciones, nos daremos cuenta de inmediato de la relevancia y del impacto que tienen los términos interculturalidad, pluriculturalidad, multilingüismo y plurilingüismo en el contexto de los planteamientos de aprendizaje y de enseñanza de una L2 actuales, y no tardaremos en concluir que estos términos confluyen con las tres dimensiones o perspectivas del alumno como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo* que plantean los Niveles de referencia para el español del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes..

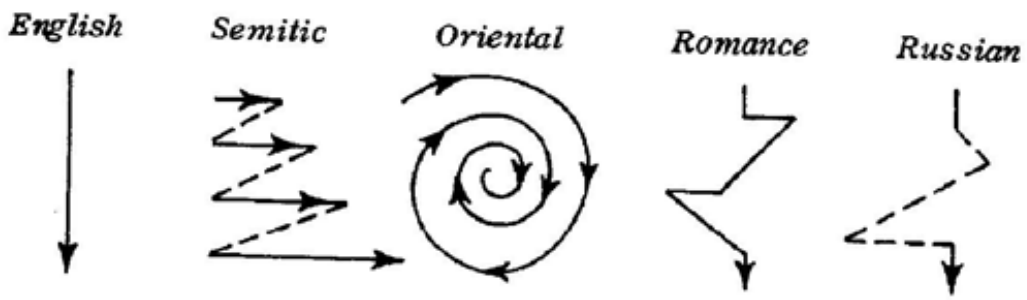
Ahora bien, si admitimos que existen diferencias producidas por los diferentes perfiles multiculturales o plurilingüísticos de los aprendices de la L2 con las que hay que contar, es justo reflexionar sobre los diferentes aspectos en los que se pueda manifestar esa diversidad. En otras palabras, ¿interfieren esas diferencias en la producción del aprendiz en la L2? y, ¿lo hacen en la recepción del oyente en la L2?

En un mundo donde la movilidad estudiantil y los intercambios interculturales proliferan, dentro y fuera del aula, hay que prever estas nuevas situaciones de aprendizaje y esta polimórfosis de perfiles, y saber cómo adaptarse a ellas. Esta multiplicidad de perfiles ayuda a que existan varios puntos que se interpongan en un fluido aprendizaje y sobre los que se pueden tomar medidas para propiciar la mejora en los proceso de la producción y de la recepción de los mensajes lingüísticos de los alumnos.

A pesar de que se habla con profusión de competencias interculturales en el ámbito de ELE, se tiende a hacerlo desde el punto de vista cómodo y preeminente del profesor, y no desde el del alumno. En otras palabras, suele conllevar la connotación de que corresponde al alumno asumir y aprender la realidad cultural de la lengua objeto de estudio y que el profesor debe ser capaz de mediar en ese proceso de aprendizaje, pero no necesariamente ser conocedor y consciente de las diferencias que pueda aportar el alumno de su L1.

Sin embargo, si nos fijamos en las ideas de Robert Kaplan, en sus estudios de retórica contrastiva veremos que la organización de la experiencia lingüística varía de un aprendiz a otro. Ante un mismo tema de redacción los hablantes de diferentes grupos lingüístico-culturales gestionan la información de modo diferente, aunque siguiendo un patrón similar entre ellos a como lo harían en su L1 como puede verse en la *Figura nº 3*:

Figura nº 3: Kaplan, R. (1996): Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education



Robert B. Kaplan señaló en *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education* (1966) cómo los patrones culturales del significado afectan notablemente a la ordenación normal de la lengua escrita. En otras palabras, puso sobre la mesa que la L1 y la cultura de una persona influían en su producción escrita en una L2

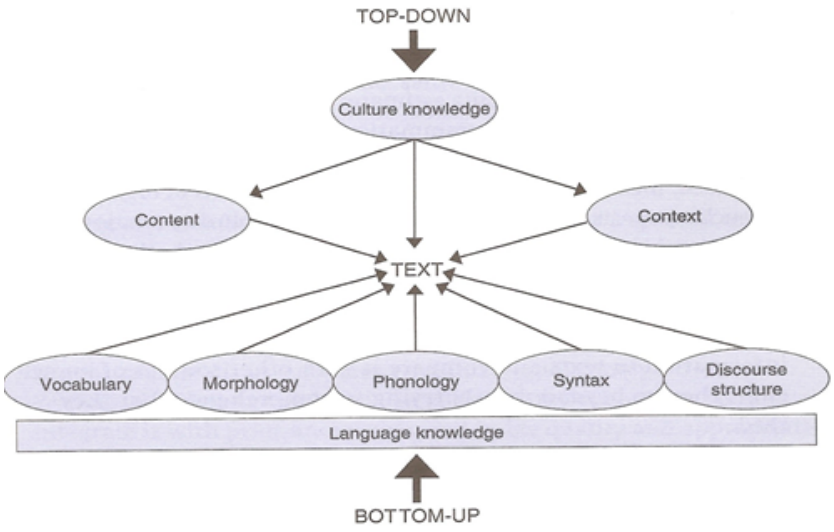
Partiendo de esta premisa, y si aceptamos la existencia de una realidad multicultural y metalingüística en las aulas de L2 actuales, deberemos concluir que los profesores de una L2 habrán de asumir dicha variedad como una realidad y adaptarse a ella para poder trabajar sobre y con los alumnos.

Asimismo, si mantenemos la aseveración de que el aprendiz tiende a reproducir en la producción de una L2 el esquema lingüístico-cultural de su L1, nos podríamos preguntar si ocurre lo mismo con las destrezas receptivas. Pensemos que cuando escuchamos un texto oral, tendemos a recordar el contenido, no las palabras exactas, no necesariamente la forma, es decir, adaptamos la forma a lo que nos es más familiar.

Tal como señalaba Nunan (1991: 17-18): "*It seems that when we comprehend messages, we store the meaning but not the linguistic forms*"[4], puesto que se recuerda el significado y no la forma, nos podemos preguntar si el aprendiz reformula los textos escuchados y los reformula, reordena y reconstruye bajo unos esquemas comunes acordes con su patrón cultural. No olvidemos que como nos decía Michel de Montaigne, "la palabra pertenece tanto a quien la pronuncia como a quien la escucha".

La razón de que existan múltiples interpretaciones en el proceso de interpretación de los mismos textos se debe, en gran medida, a la combinación, a la hora de escuchar, de los procedimientos *bottom-up* y los *top-down,* que hacen confluir en el proceso elementos textuales y supratextuales. En la *Figura nº 4*, Muriel Saville-Troike (2006:155), ejemplifica como se conjugan una serie de ingredientes en el proceso de comprensión, que van desde el conocimiento cultural hasta el del lenguaje.

Figura nº 4



[4] "Parece que cuando comprendemos mensajes, almacenamos el significado pero no las formas lingüísticas".

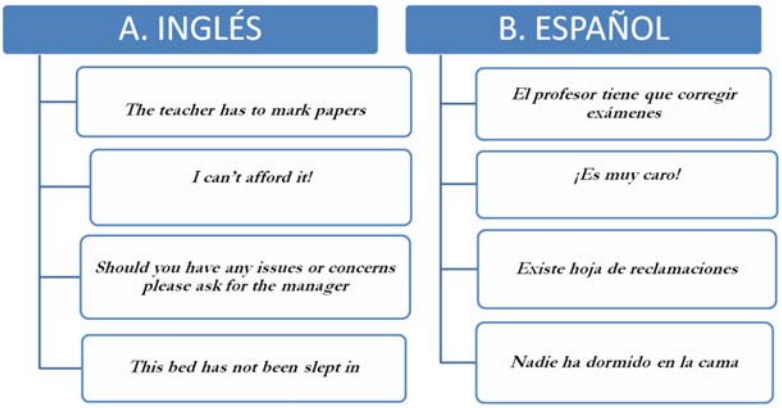
Es muy probable que los elementos textuales, es decir, los conocimientos lingüísticos, que traen consigo los alumnos hayan recibido una instrucción homogénea, similar y común, pero los supratextuales, sus conocimientos del mundo, de su mundo, estarán sometidos a una variedad mucho mayor con la que tendremos que contar como profesor, y de la que tendremos que saber sacar el mayor partido posible.

5. Ideas, conceptos, léxico y sintaxis: mentes diferentes.

Can I borrow this? / ¿Me lo prestas?

A modo de ejemplo, si tenemos en cuenta la lista de frases que aparecen en la *Figura nº 5*[5] podremos analizar la diferencia que existe en español y en inglés al emitir los mismos mensajes. Al margen de que se pueda inferir una connotación diferente en los mensajes, que puedan ser percibidos como más o menos sutiles, que puedan hacer hincapié en elementos diferentes de la frase o que puedan conllevar una carga de alejamiento o proximidad por parte del emisor mayor o menor, vemos que no solo se diferencian en el orden, la estructura y la opción de palabras a la hora de construirla.

Figura nº 5



Si a su vez, tenemos en cuenta la predisposición que el aprendiz pueda tener a recurrir a sus esquemas organizativos de producción escrita y oral, podremos cuestionarnos si es más viable enseñar, el significado o la forma, ya que es una realidad que va a marcar la adquisición lingüística en la L2.

Es algo sobre lo que los profesores hemos de reflexionar constantemente e integrarlo en nuestra hoja de ruta docente, puesto que cada día y con más frecuencia forma parte de los cursos y programas de lengua que muestran, progresivamente un perfil más multilingüístico y multicultural, y puede tener un impacto en el aprendizaje por parte del alumno.

De ahí la importancia del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*[6], a la hora de diseñar currículos y programas de enseñanza/aprendizaje, ya que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español, ajustándose a los seis niveles de progresión fijados en el MCER,

5 Bueno Hudson, R. (2012): *Imbalance of Language Skills in the Speech of Foreign Characters in Film.*
[6] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

desde dos perspectivas: la del **alumno** como sujeto de aprendizaje en sus tres facetas de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, y la de la **lengua** como vehículo de comunicación basada en el componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Así como la incorporación de los conceptos de interculturalidad, comportamientos socioculturales y referentes culturales:

- Componente gramatical
- Inventarios:
  - Gramática
  - Pronunciación y prosodia
  - Ortografía
- Componente pragmático-discursivo
- Inventarios:
  - Funciones
  - Tácticas y estrategias pragmáticas
  - Géneros discursivos y productos textuales
- Componente nocional
- Inventarios:
  - Nociones generales
  - Nociones específicas
- Componente cultural
- Inventarios:
  - Referentes culturales
  - Saberes y comportamientos socioculturales
  - Habilidades y actitudes interculturales
- Componente de aprendizaje
- Inventario:
  - Procedimientos de aprendizaje

6. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

Teniendo toda esta serie de cuestiones en cuenta y conscientes de la necesidad formativa del profesorado de ELE, el Instituto Cervantes se planteó dos preguntas que desembocaron a su vez en dos investigaciones: *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la Institución*[7] y *¿Cuáles son las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras?*[8] El resultado de ambos proyectos de investigación fue plasmado en sendos manuales y puestos a disposición del público interesado en la página web del Instituto Cervantes.

En *Competencias clave del profesorado* (Instituto Cervantes, 2012) se describen las ocho competencias-clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes como resultado de la investigación realizada en la red de centros y en la sede central del Instituto Cervantes

[7] Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
[8] Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

sobre "¿Qué es ser un buen profesor del Instituto Cervantes?" y en ella se plasman los resultados de dichos análisis clasificados en las ocho categorías siguientes:

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.
8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Si analizamos con detenimiento las diferentes competencias resultantes, nos daremos cuenta de que exigen por parte de las instituciones educativas y de los profesores de L2 esa adaptabilidad a la que hemos hecho referencia y hacia la que se han de orientar las labores docentes y programáticas. Si nos detenemos en la cuarta competencia: "Facilitar la comunicación intercultural", esta ya identifica y pone en valor los aspectos de promoción y gestión de diferentes culturas e identidades de los alumnos, ya que la define del siguiente modo:

> "se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos."[9] (Instituto Cervantes 2012)

Esta manera de pensar es común a otras instituciones educativas o a instituciones dedicadas no solo a la impartición y oferta de programas docentes. Solo hace falta echar un vistazo a los resultados de las encuestas del Eurobarómetro que se muestran en la *Figura nº 6*[10] para observar que se vislumbra la importancia de la diversidad intercultural, de la movilidad estudiantil y del futuro de los programas de estudio.

[9] El concepto de «competencia intercultural» se refiere al que se expone en la descripción del perfil del alumno como *hablante intercultural* del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1-A2,* p. 33.

[10]Desde 1973 la Comisión Europea se encarga de estudiar la opinión pública de cada uno de los Estados Miembros. Las encuestas del Eurobarómetro analizan grandes temas de interés para los ciudadanos europeos como, por ejemplo: la situación social y económica, salud, cultura, tecnología, medio ambiente, educación, etc.

Figura nº 6



Es decir, de una lectura rápida de los resultados de las encuestas sobre programas educativos volcadas en el Eurobarómetro, se observa que se valoran parámetros que no se tomaban en consideración en el pasado, como por ejemplo: la inclusión de la diversidad socio cultural en los programas ofertados, la inclusión de las TICs en la enseñanza, la consideración de periodos de prácticas en el extranjero. En conclusión, se intuye una reflexión más a largo plazo y no uno tan puntual, que considere únicamente el marco concreto de la realización de un curso o programa, sino los resultados posteriores y sus consecuencias en términos de efectividad, eficacia y coherencia en el mundo exterior.

7. Nuevos conceptos en el aprendizaje y la enseñanza de una L2

El desarrollo de la práctica docente en el aula ha sido testigo en estos últimos años del nacimiento de un sinfín de nuevos términos, conceptos y costumbres a los que los docentes hemos tenido que acostumbrarnos y habituarnos para poder seguir el ritmo de los tiempos y darle un sentido de verosimilitud, realidad y utilidad a nuestra práctica docente. Por ello han pasado a formar parte de nuestro vocabulario, indistintamente en inglés o en español, expresiones como TICs (Tecnologías de la información y de la comunicación), EPA/PLE (Espacio personal de aprendizaje / *Personal Learning Environment*), CMO/CMC (Comunicación mediada por ordenador / *Computer Mediated Communication*), síncrono y asíncrono, *wiki* (ignorado por muchos, pero procedente del hawaiano, con el significado de "rápido"), 2.0 (evolución de la Web o Internet en el que los usuarios dejan de ser usuarios pasivos para convertirse en usuarios activos), movilidad, *blog* (del inglés *web log*), webinar, velocidad, flexibilidad, etc. Todo esto ha formado parte de una realidad para muchos y de un mito para otros, en los cuales la tecnología se convertía en una panacea, en un fin en sí mismo, donde hacer uso de ella parecía una obligación, sin tener en cuenta que lo que había que buscar era el uso pedagógico de ella, no solo un uso de ella. Tal y como nos recuerda Kofi Annan:

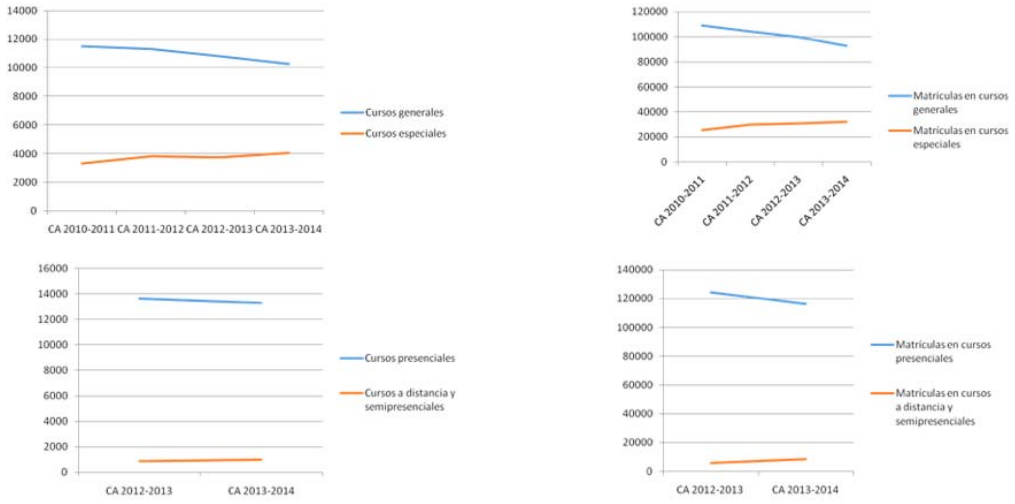
> Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua[11].

Eso no es óbice, de todos modos, para que el profesor no desista en su empeño de reorientar y redefinir sus habilidades formándose, y las instituciones, a su vez, provean esa formación, ya que existe una demanda claramente marcada por unas exigencias de un mercado que se mueve en esa dirección.

A esta conclusión hemos llegado en el Instituto Cervantes tras un análisis de la evolución de la actividad docente. Si nos fijamos en los gráficos de evolución que se muestran en la *Figura nº 7* y en la *Figura nº 8*, observaremos cómo han ido variando las tendencias en la oferta formativa del Instituto Cervantes y cómo la demanda de enseñanza en línea y presencial han variado sustancialmente, tanto en los cursos de lengua como en los de formación de profesorado.

11 Kofi Annan, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS (*World Summit on the Information Society Forum*), Ginebra, 2003.

Figura nº 7: Evolución de la actividad docente por tipología de cursos



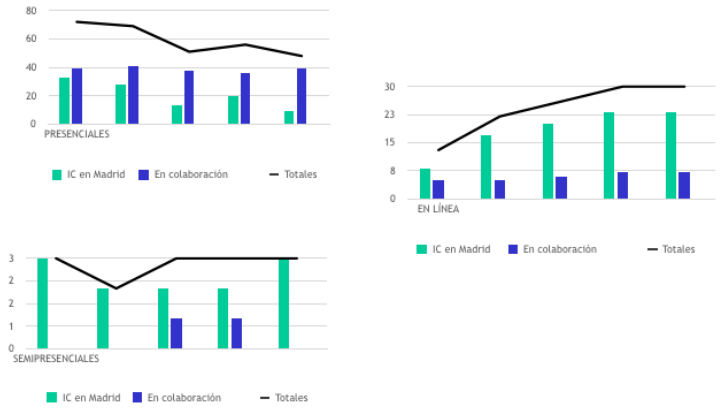
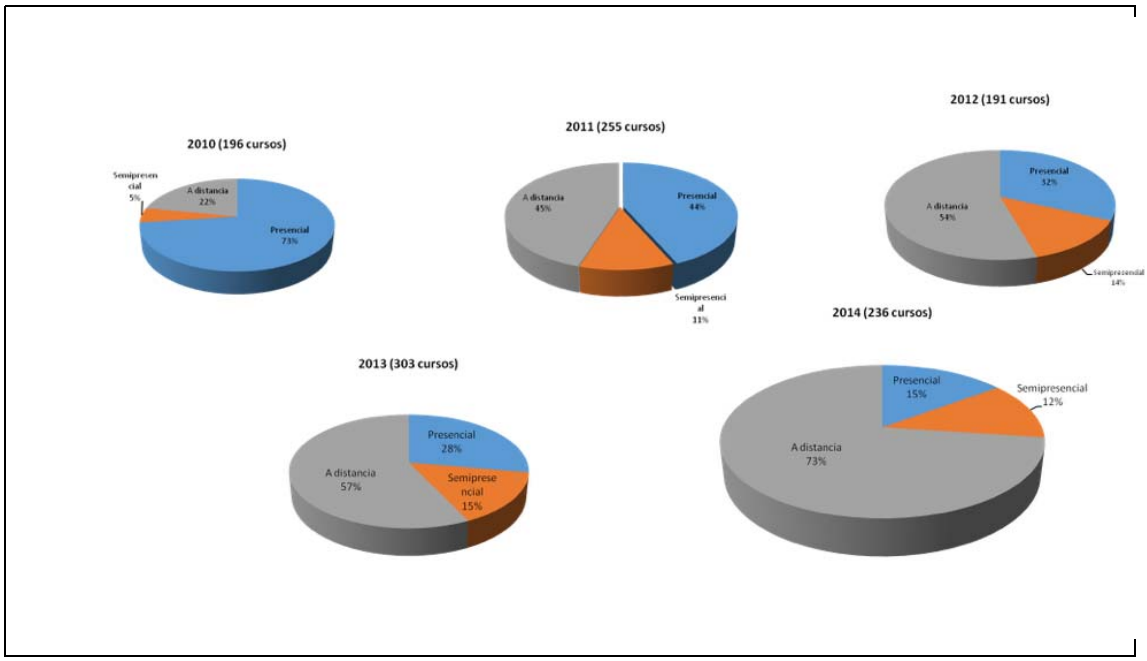


Figura nº 8: Evolución de la actividad docente de formación de profesores en línea y presencial

Asimismo, y como puede verse en los gráficos de la Figura nº 8, la tendencia muestra que aumenta la demanda de cursos de español con fines específicos en detrimento de los de español general.

La tendencia muestra que aumenta ostensiblemente la demanda de cursos de acreditación en línea frente a los presenciales o semipresenciales.

Figura nº 9



En todos estos casos, estas nuevas casuísticas, inevitablemente, requieren de una formación, y por tanto una oferta formativa novedosa y diferente, lo cual conlleva una adaptación a las nuevas exigencias. Estos cambios y adaptaciones no solo afectan al personal docente, sino a las aplicaciones, herramientas, infraestructuras, metodología y filosofía conceptual de los cursos.

7.1. Planes de enseñanza

Con el fin de adaptarse a las exigencias actuales en el campo de la enseñanza/aprendizaje de ELE, el Instituto Cervantes renovó la propuesta de aprendizaje en línea de su programa AVE (Aula Virtual de Español), creando su nuevo AVE Global. Dicha adaptación supuso crear un nuevo instrumento, el AVE Global, que conllevara la actualización de estándares (de Flash a HTML5) con el fin de poder adaptarse a las necesidades del mundo actual, empezando por poder ser utilizado en dispositivos móviles o por adaptarse a la agilidad de los nuevos ritmos de estudio. Esto trajo consigo no solo una adecuación tecnológica, sino metodológica, y, por supuesto, unas consecuencias que derivan de tomas de decisiones radicales sobre los contenidos y la gestión del propio programa.

Tras esta nueva conceptualización, el profesor o tutor requerirá de una formación específica, no solo tecnológica, sino intercultural, etc. con la que el alumno estará plenamente familiarizado. El nuevo profesor AVE Global tendrá que afrontar cursos más ágiles, con alumnos con competencias interculturales diferentes, visiones del mundo dispares e intereses no necesariamente iguales.

Asimismo, con las novedades añadidas, tendrá que estar familiarizado con la actualización tecnológica y la adaptación de los materiales didácticos digitales del AVE a los nuevos dispositivos móviles y a los estándares web. Deberá ser capaz de tutorizar grandes grandes de alumnos, gracias a los nuevos desarrollos y diseños de herramientas en la plataforma AVE que permiten gestionar modalidades de explotación con grandes grupos en educación secundaria y universitaria.

Ante esta proliferación de cambios, nos podríamos preguntar si se están cuestionando los métodos de enseñanza tradicionales; máxime cuando los MOOCs (*Massive Open Online Courses*), COMAS, en español, parecieron irrumpir en el horizonte con la promesa de cambio radical, con la democratización de los estudios universitarios, enarbolando la bandera de la ruptura de la supremacía de la enseñanza sobre la certificación, y poniendo en peligro la estabilidad de los estamentos universitarios que veían peligrar los cimientos de sus sistemas.

Lo que sí que podemos constatar es que estas modificaciones, cambios y tomas de decisión sobre el futuro de la enseñanza, y la evaluación de las lenguas a nivel institucional, suelen tener un gran impacto y suelen generar bastante polémica entre todos los sectores relacionados con las L2, ya que surgen en la propia toma de decisiones "zonas de conflicto" como cuestiones relacionadas con el coste en el que puede incurrirse con las traducciones en las que será ofertado o comercializado un programa; el número de grabaciones que deben acompañar al material del alumno/profesor; si se deben incluir variedades de la lengua con hablantes nativos, si deben ser actores profesionales o no; si hablamos de desarrollo de exámenes; si deben contar con experimentaciones, con estudios psicométricos; cada cuánto se reemplazan los ítems quemados, etc.

Todas estas cuestiones hacen necesarias, por parte de las instituciones que pretenden optar por una línea de acción u otra, cuestiones que van más allá del ámbito académico, ya que se trata de líneas estratégicas que van a definir el futruro de la misma, puesto que las implicaciones son múltiples. Se debe tener en cuenta, por ejemplo, si la opción tomada será compatible con otros sistemas, si el formato en el que se ofrezca el producto o servicio tendrá longevidad en el mercado, a qué mercados irá dirigido, cuáles estarán excluidos por dirigirse a unos en concreto, o si cumplirá los estándares de calidad

7.2. Modelos de evaluación del conocimiento de la lengua

Si desde un punto de vista profesional, el profesor debe ser consciente, metódico y riguroso a la hora de programar su autoformación, reciclaje y preparación para los cambios que le propone el mundo actual, las instituciones deben, a su vez, asegurarse de que los productos y servicios que ofrecen están igualmente adaptados a la demanda actual, y si ofertar modelos de enseñanza y evaluación de una competencia lingüística coherente en el aprendizaje de lenguas pasa por cumplir los requisitos y los estándares de calidad actuales, estos deben ser prioritarios en la hoja de ruta de las instituciones que oferten productos y servicios en el ámbito educativo.

En el campo de la certificación lingüística, por ejemplo, disponemos de distintas referencias internacionales a buenas prácticas y estándares de calidad que se deben tener en cuenta, tanto para la certificación de segundas lenguas en general —desarrollados en Europa y en los Estados Unidos—, como para la certificación del español como lengua extranjera en particular, especialmente en el ámbito de los países hispanohablantes.

En Europa contamos, entre otras, con las siguientes referencias:

- Las directrices establecidas por el *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa en el año 2009.
- Los estándares de calidad de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).
- Las Directrices para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas de EALTA (*European Association for Language Testing and Assessment*).

En Estados Unidos se encuentran a su vez documentos como los siguientes:

- Los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la Evaluación de la competencia lingüística de ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*).
- Las directrices de buenas prácticas de ETS (*Educational Testing Service*).
- Los estándares para exámenes educativos y psicológicos, propuestos por la AERA (*American Educational Research Association*), la APA (*American Psychological Association)* y la NCME (*National Council on Measurement in Education*).

En el contexto internacional existe, asimismo:

- El Código ético y las directrices de ILTA *(International Language Testing Association*).

Y, finalmente, en el ámbito hispánico, encontramos:

- Los estándares del SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera)

Por esa razón el Instituto Cervantes ha sido muy escrupuloso y no ha escatimado en esfuerzos a la hora de comprobar que se cumplan los estándares de calidad en los procesos de evaluación certificativa, y que los calificadores, candidatos y prescriptores estén puntualmente informados y formados al respecto.

Si el cumplimiento de estándares es una prioridad, el conocimiento de la demanda lo es también, y habida cuenta de las necesidades que se han observado en el campo de la evaluación lingüística actual, las grandes instituciones se han embarcado en una cuidada actividad de ampliación de su oferta de evaluación certificativa.

En el caso del Instituto Cervantes, siempre en busca de llegar a satisfacer la demanda del nuevo público, tras la adaptación de los antiguos exámenes DELE (niveles inicial, intermedio y superior) se han adaptado para confluir con los niveles del MECR y del PCIC: NRE; se han realizado nuevos desarrollos, como la gama DELE escolar DELE A1, y DELE A2/B1; se ha ampliado el número de convocatorias; y se han diseñado y desarrollado nuevas líneas certificativas, como el DELE Nacionalidad o CCSE (Prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España) y el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española).

7.2.1. CCSE

Con la entrada en vigor en octubre de 2015 de las leyes para la concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España y para la obtención de la nacionalidad española por

residencia, que entre otros requisitos exige la superación de dos pruebas diseñadas y administradas por el Instituto Cervantes, se pusieron en funcionamiento:

- La prueba que acredita un conocimiento básico de la lengua española: Diploma de español DELE nivel A2 o superior.
- La prueba que acredita el conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural españolas: CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España).

El CCSE es la prueba, diseñada y elaborada por el Instituto Cervantes, que acredita el conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural españolas. La superación de la misma constituye uno de los requisitos, previstos por la legislación recientemente aprobada para la obtención de la nacionalidad española, para acreditar la integración en España (en el caso de los ciudadanos que optan a la nacionalidad por residencia) o la especial vinculación con España (para los Sefardíes originarios de España).

La prueba CCSE contiene 25 preguntas de una sola respuesta correcta por lo que se califica de forma automática.

La puntuación máxima que se puede obtener es igual al número de preguntas que contiene (es decir, 25 puntos). Para superar la prueba (y obtener la calificación de APTO) es necesario responder correctamente a 15 de las 25 preguntas, lo que significa el 60% de las mismas.

7.2.2. SIELE

El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) es un sistema de evaluación y certificación del español creado por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Salamanca.

El SIELE, que está dirigido a todo aquel que desee conocer y certificar su nivel de español, sin distinción de origen nacional, de lengua materna o de edad, ofrece un examen multinivel en el que los resultados se proporcionan en una escala de puntos: de 0 a 1000. La puntuación obtenida se vincula a los niveles de competencia lingüística A1, A2, B1, B2 o C1 establecidos en el *Marco común europeo de referencia*, del Consejo de Europa, que es el sistema de mayor reconocimiento internacional para describir los sucesivos grados de dominio que pueden alcanzarse en el aprendizaje de una lengua.

Consta el examen de cuatro pruebas que se corresponden con las distintas actividades comunicativas de una lengua: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. El interesado puede inscribirse en el examen completo o en una o varias de las pruebas de forma independiente.

El SIELE sigue los códigos internacionales de buenas prácticas en los procesos de especificación, creación, experimentación, administración y calificación de las pruebas, así como en la publicación de información sobre el examen y en la comunicación de los resultados a los examinandos.

El objetivo de SIELE es ofrecer a la comunidad internacional un servicio de evaluación y de certificación internacional del español en su concepción y en su ámbito de aplicación, con cuatro características principales diferenciadoras:

- integración de variedades lingüísticas del español en el examen;
- flexibilidad y facilidad de administración por su gestión electrónica;
- rapidez de comunicación de resultados;

 buenas prácticas en el desarrollo de los diferentes procesos de construcción, administración y comunicación del examen.

De este modo se cumple con la máxima de agilidad, flexibilidad, integración de variedades, cumplimiento de buenas prácticas que exigen las instituciones internacionales para poder formar parte de los grandes programas y proyectos actuales.

8. Conclusión

La globalización ha traído consigo la aparición de nuevas realidades y necesidades en casi todos los ámbitos de la vida actual; la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras no podían ser una excepción, por lo que ha experimentado, desde sus comienzos, unas transformaciones tanto en los métodos o enfoques, como en la mentalidad y modos de pensar de las instituciones dedicadas a la enseñanza de las lenguas, de los profesores de L2, al igual que del aprendiz de la lengua.

Las instituciones que trabajan constantemente para cumplir su misión de difusoras de la lengua y la cultura han visto necesario adaptar sus recursos a las necesidades y las exigencias del mundo actual, ya que ha sido necesario adaptarse a un mundo que aporta diferentes herramientas de trabajo y diferentes roles para los miembros del entorno educativo: alumnos, profesores, instituciones, mundo editorial, prescriptores, etc., un mundo móvil, cambiante, plurilingüe y pluricultural; un mundo donde las competencias del profesor se ponen a prueba día a día, y donde se exige que se desarrollen, fortalezcan y amplíen para poder atender a un alumno multicultural y plurilingüe.

Estamos en un momento en el que todos los actores implicados han de reflexionar sobre cómo adaptar sus procedimientos, servicios y productos a la realidad actual. Habrá que combinar, por ejemplo, de manera efectiva y a veces ingeniosa, cuestiones como presencialidad y no presencialidad en el aula o ciber-aula, variedad de oferta y facilidades para el usuario, sin descuidar en ningún momento el cumplimiento de los estándares de la calidad, para lograr usuarios de la lengua competentes y coherentes con las exigencias de la realidad actual. En definitiva, habrá que trabajar con el objetivo de que los profesionales, empresas e instituciones logren adaptarse a las nuevas exigencias en el aprendizaje de lenguas y afronten con éxito los retos de un mercado dinámico, en constante cambio y evolución, con renovados desafíos tecnológicos y nuevos perfiles de alumnado y públicos globalizados.

Referencias bibliográficas

Bueno Hudson. (2012): *Imbalance of Language Skills in the Speech of Foreign Characters in Film*. School of Languages and Social Sciences, Aston University.

Consejo de Europa. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes, (2011-12): ¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE? Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Instituto Cervantes (2012), Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Kaplan. (1966): *Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education*.

Kaplan, Robert. (1966). *Cultural thought patterns in intercultural education*. Language Learning 16(1): 1-20.

Lightbrown, Spada. (2006). *How languages are learned* (3ª edición). Oxford: Oxford University Press.

López, A. (2002). Comprensión oral del español. Madrid: Arco libros, S.L.

Martín Peris, E. et. al. (2008), Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: SGEL. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Moreno Fernández, F. (2013). El factor hispano: cantidades, cualidades y debates. Tribuna Norteamericana, p. 27.

Nunan. D. (1991): *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Prentice Hall

Saville-Troike. (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

La gramática en el aula: de la reflexión a la práctica

CARMEN HERNÁNDEZ ALCAIDE

Universidad Nebrija

Resumen: A lo largo de los últimos años se ha discutido mucho sobre el papel de la gramática en el aula. Como profesores, debemos tener en cuenta que para el alumno la gramática es una herramienta de comunicación. Nuestro objetivo es que el alumno emplee los contenidos lingüísticos estudiados en las actividades comunicativas y fuera del aula. En esta ponencia planteamos una propuesta de enseñanza de la gramática basada en la atención a la forma (Long 1991, 1997)) que consiste en plantear los contenidos lingüísticos a partir de la reflexión sobre la relación forma-función de las formas estudiadas. Esta presentación de los contenidos se complementa con la práctica de actividades de aprendizaje a las que hemos denominado de *familiarización* y de *concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica,* dependiendo del objetivo didáctico planteado en las actividades.

Palabras clave: forma-función; actividad; familiarización; procesamiento lingüístico; concienciación lingüística, práctica, objetivo didáctico.

Introducción

El papel de la gramática ha cambiado mucho a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. En los últimos años han triunfado las propuestas pedagógicas basadas en la *atención a la forma* (Long 1991, 1997) que han dirigido al profesor a presentar los contenidos gramaticales a partir de la relación forma-función con las que se pretende hacer consciente al estudiante de qué se expresa con el contenido lingüístico presentado y cómo funciona. Sin embargo, esto no es suficiente para que el estudiante llegue a utilizar las formas estudiadas en sus producciones libres en el aula o fuera de esta. Para que esto suceda, hay que proporcionarle las herramientas necesarias a partir de actividades denominadas con diferentes términos: de aprendizaje, precomunicativas, cuasicominicativas, tareas posibilitadores, etc., pero todas tienen que ser significativas y tienen un fin común, que el estudiante llegue a producir la construcción objeto en las actividades comunicativas. La observación de que esto no llegaba a ocurrir y la cantidad de estudios surgidos por el silencio 'emitido' por los estudiantes durante la realización de las actividades comunicativas, posiblemente por el miedo a que los errores cometidos le hagan quedar mal delante de los compañeros y del profesor, nos ha llevado a pensar que al proponer actividades, hay que tener en cuenta el objetivo didáctico de estas y no solo el objetivo lingüístico. Y basándonos en el objetivo didáctico, es decir, en qué momento de la secuencia didáctica se plantea la actividad o tarea, proponemos actividades de *familiarización* y *concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica*. Las actividades de familiarización permiten comprobar que el estudiante ha comprendido la relación forma-función y sabe qué se expresa con el contenido presentado, cómo funciona y para qué se usa. Las actividades de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigido a la práctica, a

partir de la reflexión consciente de lo que se va a expresar y cómo se va a expresar, ayudan a crear el hábito de la producción del contenido lingüístico objeto. En este artículo vamos a proponer una manera de trabajar la gramática en el aula a partir de la reflexión sobre el funcionamiento de la relación forma-función y de la propuesta de actividades teniendo en cuenta el objetivo didáctico, con el fin de que el estudiante llegue a utilizar los contenidos estudiados en la actividades comunicativas y en sus producciones fuera del aula.

1. La relación forma-función

La enseñanza de lenguas se ha realizado tradicionalmente a partir de estructuras como por ejemplo: "*querer que" lleva subjuntivo.* Más tarde se pasó a relacionar las estructuras con funciones: "*Querer que + presente de subjuntivo" expresa deseos.* Sin embargo, esta explicación que muchos profesores hemos proporcionado en un momento determinado, no es totalmente adecuada. La reflexión sobre el uso y significado que se expresa con esta construcción (Hernández Alcaide, 2007), surgió a raíz del comentario de una estudiante fabulosa, que siempre intentaba emplear todos los contenidos lingüísticos estudiados en clase: funcionales, gramaticales y léxicos. Al día siguiente de explicar esta construcción, la estudiante llegó a clase y dijo que la había utilizado con la señora de la casa en la que vivía y que esta había puesto mala cara. La frase que le dijo a la señora fue: *Quiero que hagas una tortilla de patatas, me gusta mucho.* Lo que ella quería expresar era su deseo de que la señora hiciera una tortilla, pero lo que ella expresó fue entendido por la señora como una orden, ni siquiera como una petición. Pero esto nos lleva a otro planteamiento, si los estudiantes asocian una estructura a un determinado significado, es improbable que lo utilicen con otro significado. Igual pasa con la palabra *como*, que los estudiantes suelen tener asociado al modo o manera de hacer algo, por lo que les cuesta utilizarlo con valor causal o con valor condicional. Además, en este último caso, se suele asociar con amenaza y advertencia, pero al proporcionar esta explicación, se impide que los estudiantes emitan enunciados como estos: *Como venga Luis, voy a dar saltos de alegría* o *Como apruebe la oposición, voy a hacer una fiesta.* Pero el papel de la gramática en el aula ha ido cambiando a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Con la llegada del método comunicativa a mediados de los años setenta del siglo XX, la gramática quedó relegada a un segundo plano ya que la lengua se entendía como un instrumento de comunicación y lo importante era conocer el significado y el uso de las estructuras lingüísticas y no conocer estas en sí mismas.

El papel de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas ha sido un tema muy debatido y objeto de muchos estudios. En los últimos años estos se han centrado fundamentalmente en las propuestas pedagógicas basadas en la *atención a la forma* que facilitan el aprendizaje (Long, 1991). Con este terminó, Long (1997) plantea una opción entre la *atención a las formas* y la *atención al significado*. La primera opción es lo que se denomina ahora el *método tradicional* y consiste en prestar atención a los elementos lingüísticos y con poco uso comunicativo de la L2. La segunda opción, la *atención al significado,* está centrada únicamente en el significado, y se presentan muestras comprensibles del uso comunicativo de la L2, pero con la que los estudiantes no obtienen mejores resultados que los que reciben instrucción gramatical. Por ello, propone esta tercera opción, que consiste en dirigir al estudiante a prestar atención a los elementos lingüísticos (palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, etc.) en contexto, cuando se presentan centrando la atención en el significado. Doughty (2000) también defiende que el tipo instrucción ideal es el que hace que el alumno centre su atención hacia la relación forma-función y que para ello, es necesario que primero se centre la atención en el procesamiento del significado y después, en los rasgos lingüísticos de la forma. Además, Doughty (2000, 180-181) se

decanta por explicación implícita, aunque no descarta la explícita, porque en ellas se dirige la atención a la forma en una tarea comunicativa sin que se pierda la comunicación. Ruiz Campillo (2007) también se suma a esto y defiende que la gramática es el instrumento para llegar a la comunicación, que es el esqueleto para desarrollarla, pero sin separarla del significado ya que sostiene que la gramática propiamente dicha, no se puede separar de la comunicación. Por eso apoya que primero hay que centrarse en la comunicación y después en la gramática. Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012) también consideran que no se puede disociar forma y significado: "La lengua funciona gracias a asociaciones entre formas y significado […] La lengua es una cuestión tanto de formas como de significados: para ser eficaces hay que fijarse en la comunicación y para ser correctos en la gramática.". Esto está avalado también por grandes lingüistas y gramáticos. Para Bosque y Demonte (1999, XIX), la gramática es la relación entre las formas y el sentido: "La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre estas expresiones y los significados que pueden atribuírseles". Palabras que Bosque (2016) corroboró: "La gramática es la relación entre las formas y el sentido".

Para nosotros, la gramática es la combinación de elementos lingüísticos: sonidos, morfemas, palabras, oraciones, etc. cuyo fin es la comunicación, por tanto, la combinación de estos elementos debe proporcionar significado. Una frase correcta morfológica y sintácticamente, puede no ser adecuada si no hay comunicación o no expresa el significado deseado. Un ejemplo de esto es si se necesita un papel o un soporte para escribir y se pide con la siguiente frase: "*Una ventana es una cosa con la que te escapas por la noche*". Esta frase, definición proporcionada por un estudiante en un examen, no es adecuada aunque sea gramaticalmente correcta ya que no define lo que es una *ventana*. En resumen, la gramática es una de las herramientas que el alumno necesita para comunicarse. Por todo ello, proponemos plantear la gramática en clase partiendo de la relación forma-función (qué se va a aprender a expresar y con qué contenidos). Como dicen Alonso Raya y Martínez Gila (2006): "Si quieres expresar este significado, utiliza esta forma. Si utilizas esta forma, expresarás este significado". Por ello el planeamiento que proponemos, basado en la atención a la forma de Long (1991,1997) es enseñar partiendo de esta relación forma-función. Por ejemplo, no tendríamos que enseñar el imperativo, sino los valores que se pueden expresar con el imperativo, como pueden ser: dar instrucciones, expresar consejos, expresar peticiones, etc. Si nos centramos en dar instrucciones en un nivel A2 con el imperativo, podemos partir de la receta de la tortilla de patatas:

Imagen 1. Receta: tortilla de patatas. Carmen Hernández Alcaide



Una vez que hemos confirmado que han entendido el texto y qué tipo de texto es, nos fijamos en la forma, en el imperativo y explicamos cómo se forma, las formas irregulares, los tipos de irregularidades y la colocación del pronombre. Los ejemplos proporcionados en las explicaciones deben ser de

instrucciones, y las actividades propuestas deben estar enfocadas a proporcionar instrucciones: recetas de cocina, funcionamiento de aparatos, direcciones en la calle, ejercicios de clase, etc. También es el momento de retomar y activar los conocimientos previos que tienen para dar instrucciones, como es la perífrasis: *tener que + infinitivo.* Pero no deberíamos mezclar significados y por tanto, situaciones comunicativas: instrucciones, consejos, peticiones, órdenes, etc. ya que entonces nos estaríamos centrando en la forma, en el imperativo.

Rutherford y Sharwood Smith (1985) plantean una propuestas pedagógica basada en la *atención a la forma,* la Consciousness-raising, término que ha sido traducido en español como *concienciación gramatical, concienciación lingüística, sensibililización a la lengua* que Martín Peris (2008:113-115) denomina la *conciencia lingüística* y define como el conocimiento explícito de una lengua así como la percepción y sensibilidad consciente al aprender, enseñar y usar la lengua. Este enfoque integra la instrucción formal en el marco comunicativo y consiste en dirigir al estudiante hacia la reflexión consciente del funcionamiento de una forma lingüística con el fin de que perciba rasgos de la lengua, que de otra manera no advertiría. Para ello, se debe partir de actividades en las que se proporcionen las herramientas que el estudiante necesita para poder usar el contenido lingüístico objeto. Este proceso permite que la información que entra en la memoria a corto plazo pase a la memoria a largo plazo después de der procesada. Por tanto, sirve de puente entre el conocimiento explícito y el implícito.

Otras propuestas pedagógicas basadas en la *atención a la forma:* la *instrucción basada en el procesamiento del input* y *el input estructurado (*VanPatten, 1992, 1993; VanPatten y Cardieno1993; Lee y VanPatten, 1995) que consiste en dirigir al alumno hacia aspectos formales del *input,* también con el fin de que no le pasen desapercibidos. El objetivo en esta técnica es que el estudiante preste atención de manera consciente a la forma gramatical presentada en el *input* y la procese. En esta técnica también se parte de actividades en las que el profesor manipula los mecanismos de procesamiento de la lengua para resaltar el contenido lingüístico estudiado, y se dirige al alumno a la relación forma-función. Es importante que las actividades sean significativas ya que de lo contrario, no se podrá realizar la conexión entre las dos partes.

El alumno, en la propuesta presentada en el apartado anterior, en el *input estructurado*, no tiene que producir la construcción presentada. Esto lleva al planteamiento de que esta técnica no sea suficiente para que el alumno llegue a producir la forma lingüística presentada, por lo que proponen completarla con una técnica dirigida a la producción a través de actividades denominadas *output estructurado* (Lee y VanPatten, 1995:117). Llopis García (2009) concluye que ambos son necesarios en un estudio en el que plantea cuál de los dos enfoques (*input estructurado* y *output estructurado)* facilitaba el proceso de aprendizaje.

2. La práctica de los contenidos gramaticales

Todas estas técnicas basadas en la *atención a la forma* permiten al estudiante relacionar forma y función y comprender el uso y significado de las construcciones lingüísticas presentadas en clase. Sin embargo, es un hecho constatado por muchos profesores, como ya hemos visto en el apartado anterior, que esto no es suficiente para que el estudiante emplee estas construcciones en las actividades comunicativas, tareas o en situaciones reales. También es un hecho constatado y objeto de numerosos estudios (Sánchez Griñán 2008, Blanco Pena 2011, Yang 2013, Trapero Sandoval 2012, Hsieh 2015) que muchos estudiantes, sobre todo chinos, no quieran participar en las actividades comunicativas y se mantengan en silencio. En estos estudios se menciona que la causa puede ser la utilización de una metodología tradicionalista en el contexto de enseñanza chino, pero también puede deberse al miedo de

los estudiantes a que los errores gramaticales puedan dañar su imagen. Por ello, en todos estos estudios se aboga por una metodología ecléctica en la que se integren la metodología tradicional y la moderna. Baralo y Estaire defienden este tipo de metodología ya que permite proporcionar las soluciones metodológicas apropiadas a las necesidades de los alumnos. Nosotros apoyamos esta metodología y proponemos que se planteen actividades de aprendizaje o tareas formativas de familiarización y procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica, ya que en estas se proporcionan las herramientas que el estudiante necesita para realizar las actividades comunicativas, lo que le proporcionaría confianza, seguridad y le haría sentir que conoce las formas lingüísticas que necesita, y le haría perder el miedo a cometer errores (Hernández Alcaide 2010, 2013 y 2015). Para el planteamiento de este tipo de actividades de aprendizaje se han tenido en cuenta las propuestas presentadas a partir de la atención a la forma y por tanto, de la relación forma-función.

Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001:9-10) también consideran que las explicaciones no son suficientes y que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no se debe limitar a explicar cómo se usa la gramática sino que hay que ofrecerle al alumno la oportunidad de comunicarse en esa lengua.

Littlewood (1981:8-9) propone actividades en las que el estudiante tenga que relacionar lengua y contexto, en las que se busque el equilibrio entre formas y significados, y cuyas respuestas sean las que tendría que producir en situaciones reales con el fin de que aprenda a relacionar el sistema formal con la función comunicativa correspondiente. Además, para que el alumno pueda utilizar las formas gramaticales estudiadas, propone actividades en las que se proporcionen los recursos lingüísticos que los estudiantes necesitan para realizar las actividades comunicativas. Doughty (2000) también defiende el planteamiento de actividades semicomunicativas que dirigen al estudiante hacia la forma lingüística sin tener que soportar la tensión de actuar en una situación real, por lo que uno de los componentes de este tipo de actividad es la concienciación gramatical.

Sharwood-Smith (1981) y, Fotos y Ellis (1991) plantean una metodología comunicativa basada en tareas. Gómez del Estal y Zanón (1996) proponen la realización de tareas formales a partir del concepto de *concienciación gramatical* con el fin de que el alumno llegue a producir el contenido lingüístico objeto de manera espontánea en situaciones comunicativas. El objetivo de estas actividades es que el alumno pase por un proceso de reflexión formal que le conduzca hacia la observación, autodescubrimiento o autoformulación de una regla gramatical concreta. Para resolver estas actividades, tiene que ser necesario utilizar la forma lingüística objeto.

Todas estas propuestas así como las del *output estructurado,* coinciden en que la actividad o tarea debe ser comunicativa y que los estudiantes tienen que interactuar. Por tanto, son técnicas que hay que integrar en el enfoque comunicativo. Y en todas ellas se requiere que integren las características metodológicas de las actividades comunicativas y la reflexión metalingüística. Teniendo en cuenta esto, se distinguen dos tipos de actividades: las de aprendizaje o posibilitadoras, que son las que se centran en la forma, y las comunicativas.

Nuestra experiencia docente a lo largo de muchos años nos ha permitido observar una serie de comportamientos lingüísticos sistemáticos en los estudiantes de español como lengua extranjera. Entre estos comportamientos hay que destacar que a partir de un nivel B1, los estudiantes no emplean o les cuesta emplear en las actividades comunicativas o tareas, los contenidos lingüísticos presentados ya sean comunicativos, léxicos o gramaticales, aunque los utilizan en las actividades de aprendizaje significativas, ya sean controladas o semicontroladas. Esto nos llevó a plantearnos si las razones podían encontrarse en el tipo de actividad de aprendizaje, por lo que diseñamos una actividades que denominamos de familiarización y de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a

la práctica, que integramos en una secuencia didáctica con el fin de comprobar si estas actividades ayudaban al estudiante a emplear los contenido lingüísticos en las actividades comunicativas y en sus producciones espontáneas fuera del aula. El tema lo estudiamos con un contenido gramatical: los conectores condicionales (Hernández Alcaide, 2010, 2013) y con un tema léxico (Hernández Alcaide, 2016). Los resultados obtenidos en ambos casos confirmaron que este tipo de actividades basadas en la atención a la forma, ya sean controladas, semicontroladas o libres facilitan el uso de los contenidos presentados en las actividades comunicativas. Las dos primeras, también significativas, deben estar enfocadas a proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para poder utilizar los contenidos lingüísticos en las actividades de producción libre, pero también deben ayudar al estudiante a reflexionar con el fin de familiarizarse con la construcción lingüística objeto (Rutherford y Sharwood-Smith 1985, Lee & VanPatten, 1995, Littlewood 1996). La cuestión es cómo se aplica todo esto al aula. Para ello, proponemos que al plantear una actividad, se tenga en cuenta el objetivo didáctico y no solamente el objetivo lingüístico, es decir, que se tenga en cuenta en qué momento de la secuencia didáctica se va a plantear la actividad. La secuencia que planteamos consta de cuatro fases:

1ª Presentación del contenido lingüístico objeto a partir de la relación forma-función.

2ª Actividades de comprensión de la relación forma-función.

3ª Actividades de de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica.

4ª Actividades comunicativas.

Un ejemplo de presentación de contenidos a partir de los contenidos previos se puede ver en el anexo 2. Esta actividad de nivel B1 consiste en comparar dos recetas de la tortilla de patatas. En una se proporcionan solamente las instrucciones, que se dan en imperativo (ya conocen este contenido). En la segunda se proporcionan las instrucciones pero se indica también en qué momento tienen que seguir cada instrucción (cuando / hasta que + subjuntivo). El objetivo lingüístico es que aprendan a expresar en qué momento futuro tienen que seguir una instrucción con la construcción *conector temporal + presente de subjuntivo + imperativo*. Para la realización de la actividad, primero se entrega la primera receta y se les pregunta si les parece una buena receta y si creen que pueden preparar una tortilla con esas indicaciones. Después se les pide que lean la otra receta, que la comparen y que digan cuál les parece mejor para preparar la tortilla. Evidentemente dicen que la segunda y se les pregunta por qué. A partir de sus respuestas se explica la forma lingüística.

En este artículo nos vamos a centrar en las actividades de la segunda y tercera fase.

3. Comprensión de la relación forma-función

Las actividades de la segunda fase están basadas en las propuestas de *atención a la forma* de Rutherford y Sharwood-Smith (1985), Lee & VanPatten, (1995), Littlewood (1996). El objetivo didáctico es comprobar que los estudiantes han comprendido la relación forma-función del contenido lingüístico objeto: qué se expresa con esa construcción, cómo funciona, para qué sirve, etc. Por ello, las actividades deben ser significativas y no deben poder resolverse si no se entiende el significado. La resolución de estas no exige tener que producir la forma estudiada, pueden resolverse sin utilizarla (relacionar una forma con su significado) o empleando parcialmente la forma (completar un hueco, una

frase, etc.). Además, estas actividades sirven para que el profesor obtenga información de los problemas de los estudiantes con este contenido: en la forma gramatical (preposición, tiempo o modo verbal, irregularidad del verbo, tipo de pronombre, concordancia del pronombre, etc.) o en el significado expresado por esta forma. De esta manera el profesor sabe qué tiene que seguir trabajando y qué saben ya los alumnos. Además, el profesor debe ser consciente de que si un alumno falla en este tipo de actividades, posiblemente no vaya a ser capaz de usar esta forma en las actividades comunicativas o tareas. Con estas actividades se proporciona a los estudiantes las herramientas que van a necesitar para la realización de las actividades comunicativas que se plantearán en la última fase de la secuencia. Por eso a estas actividades las hemos llamado de *familiarización*, además de comprobar que el alumno comprende la relación forma-función, le ayudan a familiarizarse con el contenido lingüístico objeto, permiten que la forma vaya entrando en la cabeza del estudiante, que le resulte conocida con el fin de prepararle para la producción de la forma estudiada.

Un ejemplo de este tipo de actividad es la que tenemos en el anexo 2. La actividad consiste en corregir las frases que no se corresponden con lo que se ve en la imagen. El objetivo lingüístico son los adverbios y las locuciones adverbiales de lugar. El objetivo didáctico es comprobar si los estudiantes entienden el significado aportado por estos términos en esas frases. El error en este tipo de actividad, por ejemplo, no se corrige *El león está encima del hipopótamo* porque se considera correcto según la imagen, informa del desconocimiento de los términos: *debajo de* y *encima de*, pero también de que no están preparados para producir enunciados con estos elementos lingüísticos.

Otro ejemplo de actividad es la actividad de B1 que se encuentra en el anexo 3 que consiste en indicar qué dirían las personas que aparecen en las situaciones planteadas. El objetivo lingüístico es expresar sentimientos con infinitivo y con presente de subjuntivo. Los alumnos tienen que analizar la situación y responder. Si por ejemplo dijeran que la abuela española, al leer la noticia del aumento de la naturalidad, dijera: *Me alegro de aumentar la natalidad,* significaría que no entienden el significado aportado por el infinitivo respecto al presente de subjuntivo.

Si los alumnos cometen errores de este tipo porque no entienden la relación forma-función, ya sea el significado que aporta esa forma lingüística o cómo funciona, será difícil que empleen esta forma en sus producciones orales o escritas y en las actividades comunicativas. Pero además, quizás ese desconocimiento del funcionamiento del contenido estudiado sea lo que les produzca ansiedad o lo que les haga sentir miedo o vergüenza a cometer errores en sus producciones, y de ahí su reticencia a participar en las actividades comunicativas.

4. La producción consciente de la estructura lingüística objeto

Las actividades de la tercera fase están basadas en las propuestas de *atención a la forma* de Melles (1997:851) y Fotos, S. y Ellis, R. (1991). El objetivo didáctico es que los alumnos produzcan el contenido lingüístico objeto de manera consciente y a partir de la reflexión: *qué quiero expresar y qué necesito para expresar eso.* Como puede verse, estas actividades no se limitan a la reflexión consciente, van un paso más allá al tener que producir de manera consciente la forma lingüística objeto. Por ello las hemos llamado *actividades de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica*.

Un ejemplo de estas actividades se encuentra en el anexo 4. Esta actividad consiste en seleccionar un verbo para describir una imagen indicando lo que le molesta, le gusta, etc. El objetivo lingüístico es expresar gustos, molestias, etc. con verbos tipo *gustar (molestar, picar, encantar,* etc.). El objetivo

didáctico es que el alumno produzca la frase a partir de la reflexión consciente: qué quiere expresar, qué verbo necesita, cómo se utiliza ese verbo y qué formas necesita para explicar lo que le pasa a la persona de la imagen. Además le va creando el hábito de utilizar la construcción: *A … le + verbo en tercera persona + gusto, molestia, …*

Otro ejemplo es la actividad de nivel B1 que se encuentra en el anexo 5. Esta actividad consiste en leer un texto y contestar a unas preguntas a partir de las indicaciones dadas. El objetivo lingüístico es expresar en qué momento se hace algo con la construcción temporal: *conector + verbo.* El objetivo didáctico es que el estudiante a partir de la reflexión consciente, produzca este contenido lingüístico. Para contestar a la pregunta tiene que buscar la información en el texto y decidir con qué conector y construcción pueden proporcionar esa información. Además, esta actividad les permite ir acostumbrándose a emplear esos conectores y esta construcción.

Como puede verse, estas actividades permiten crear el hábito de emplear el contenido presentado. Con *crear el hábito* no nos referimos a la producción en el sentido conductista, al uso mecánico de la forma lingüista sin reparar en el significado sino a que el estudiante se va acostumbrando a emplear el contenido estudiado por lo que lo acabará incorporándolo en el repertorio de elementos lingüísticos que utiliza habitualmente.

Estas actividades de la segunda y tercera fase son, por tanto, un paso intermedio entre la reflexión consciente y las actividades comunicativas o de producción libre. Si el estudiante ve que realiza estas actividades de manera correcta, sentirá que conoce las formas lingüísticas y eso le evitará que sienta miedo o vergüenza a cometer errores, y esto a su vez, le permitirá participar en las actividades comunicativas, y usar el recurso lingüístico estudiado en las actividades comunicativas y en sus producciones fuera del aula.

Referencias bibliográficas

Alonso Raya, R.(2010). Cómo mejorar tu vida con la gramática. *MarcoELE*, (10). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf.

Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input. ¿Creéis en las hadas? *Mosaico* (18), 21-28. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html.

Baralo, M y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló, Ehlers y Quintana. (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la Sociedad.* Bern: Peter Lang. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf.

Bosque, I. (2016). *La reflexividad en español. Aspectos sintácticos. semánticos y discursivos.* IX Congreso Internacional. Asociación Asiática de Hispanistas. Bangkok, del 22 al 24 de enero.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales.* Tomo 2. Madrid. Espasa.

Castañeda Castro, A y Ortega Olivares, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE. En S. Pastor, y V. Salazar. (Eds.), Tendencias y líneas de investigación en Adquisición

de segundas lenguas. Estudios de Lingüística. Anexo I. Alicante. Universidad de Alicante. (2001). Recuperado de http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD31180513.pdf.

Doughty, C. (2000): La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz. (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona. Ariel Lingüística.

Fotos, S. y Ellis, R. (1991). Communicating About Grammar: A Task-Based Approach. TESOL Quaterly. Vol. 25, (4), 605-628.

Hernández Alcaide, C. (2016). Actividades que permiten la interiorización del léxico. En Y. Morimoto, Mª.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez. (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (437-445). XXV Congreso Internacional ASELE. Madrid, del 7 a 10 de septiembre de 2014.

Hernández Alcaide, C. (2015). Comentario al artículo "La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" de Su Yn Hsieh. *Revista Nebrija* (19). Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/.

Hernández Alcaide, C. (2013). *La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada *(13* número especial – Actas de Congreso). *Recuperado de* http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Hernandez%20Alcalde.htm.

Hernández Alcaide, C. (2010). *Explotación didáctica de algunos conectores discursivos con valor condicional. Propuesta didáctica* (Tesis doctoral).Universidad Complutense. Madrid. España.

Hernández Alcaide, C. (2006). La expresión de deseos en *Mosaico* (15), http://es.scribd.com/doc/19509052/3/Carmen-Hernandez-Alcaide.

Hsieh, S. Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija* (19). Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/.

Lee, J. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative language teaching happen*. New York. Mcgraw-Hill.

Llopis-García, R., Real Espinosa, J.M. y Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid. Edinumen.

Long. M. (1997). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. Recuperado de http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch, (Eds.) Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective (39-52). Amsterdam /Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

Llopis García, R. (2009). Gramática Cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. España.

Martín Peris, E. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid. SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm.

Martín Peris, E. (2004). Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE. *Redele*, 2. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html.

Melles, G. (1997). Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical. *Hispania*, vol. 80, (4), 848-858.

Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática Cognitiva y ELE. MarcoELE (entrevista a J. P. Ruiz Campillo). Recuperado de http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/

Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (1985). Conciousness.raising and universal grammar. Applied Linguistics, (6), 274-281.

Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos MarcoELE*, *8* (1-38). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theroretical bases. Studies in Second Language Acquisition. (2), 165-179.

Sharwood-Smith, M. (1990). Consciousness-raising and second language learner. Applied Linguistics, Vol. 11, (2), 159-168.

Trapero Sandoval, J. (2012). Las instrucciones del profesor en la enseñanza de ELE para alumnos taiwaneses de nivel inicial: incidencia de las diferencias culturales y propuesta de mejora. (Tesis de maestría). Universidad Nebrija. Madrid. España.

VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition of rich-classroom. *Foreign. Language Annal*, (26), 435- 450.

VanPatten, B. (1992). Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2. *The Modern Language Journal* (23), 23 - 27.

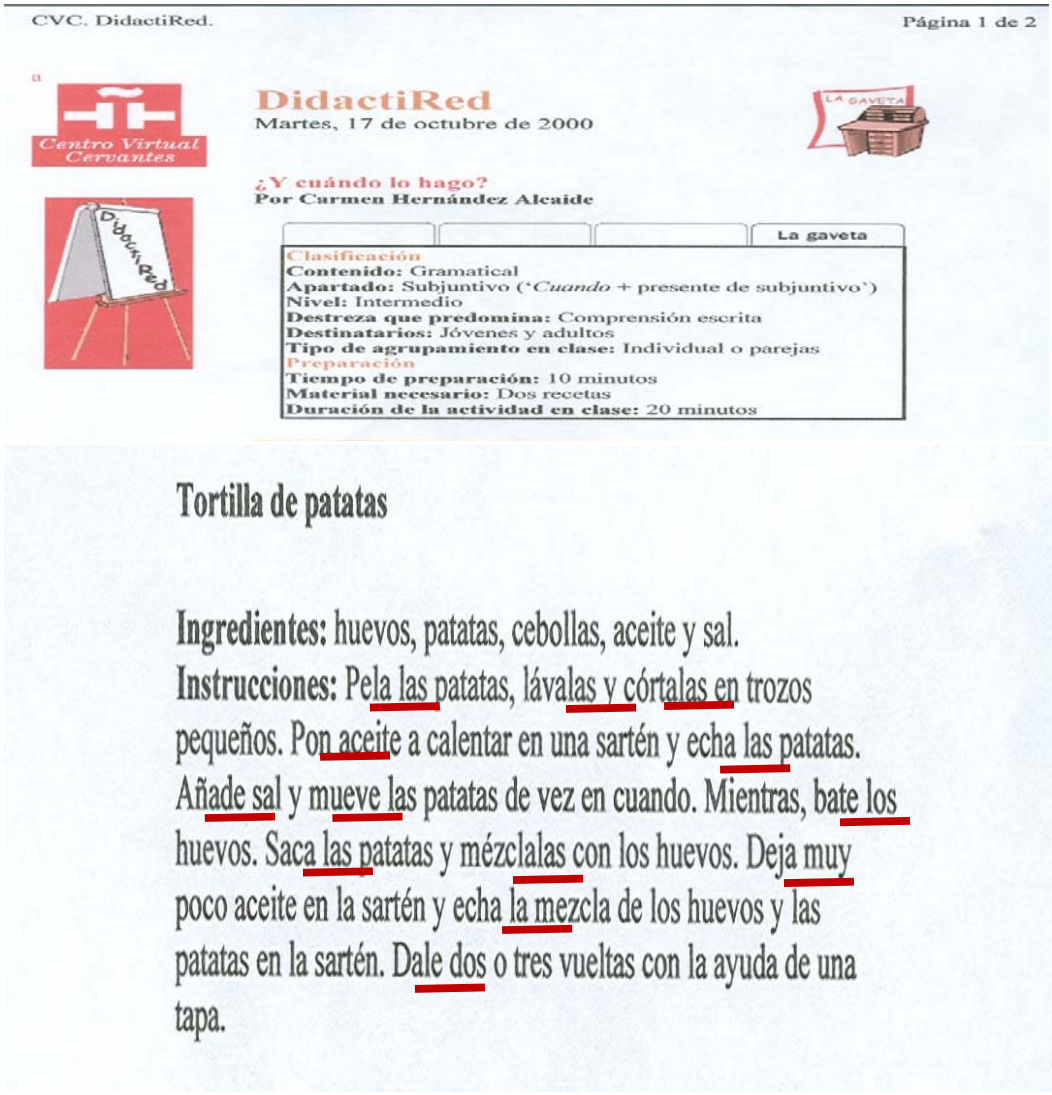
VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, (15), 225-259.

Wang, C. (2011). El análisis del silencio de los aprendices chinos de ELE y aplicación de una propuesta didáctica de expresión oral. (Tesis de maestría). Universidad Nebrija. Madrid. España.

Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Revista SinoELE, 8* (17-41). Recuperado de http://sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf.

5. Anexos.

1. Anexo 1. Hernández Alcaide, C. *Receta tortilla de patatas.* Didactiteca. *http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/17102000.htm*



CVC. DidactiRed. Página 1 de 2

Centro Virtual Cervantes

DidactiRed

Martes, 17 de octubre de 2000

¿Y cuándo lo hago?

Por Carmen Hernández Alcaide

La gaveta

Clasificación
Contenido: Gramatical
Apartado: Subjuntivo ('*Cuando* + presente de subjuntivo')
Nivel: Intermedio
Destreza que predomina: Comprensión escrita
Destinatarios: Jóvenes y adultos
Tipo de agrupamiento en clase: Individual o parejas
Preparación
Tiempo de preparación: 10 minutos
Material necesario: Dos recetas
Duración de la actividad en clase: 20 minutos

Tortilla de patatas

Ingredientes: huevos, patatas, cebollas, aceite y sal.
Instrucciones: Pela las patatas, lávalas y córtalas en trozos pequeños. Pon aceite a calentar en una sartén y echa las patatas. Añade sal y mueve las patatas de vez en cuando. Mientras, bate los huevos. Saca las patatas y mézclalas con los huevos. Deja muy poco aceite en la sartén y echa la mezcla de los huevos y las patatas en la sartén. Dale dos o tres vueltas con la ayuda de una tapa.

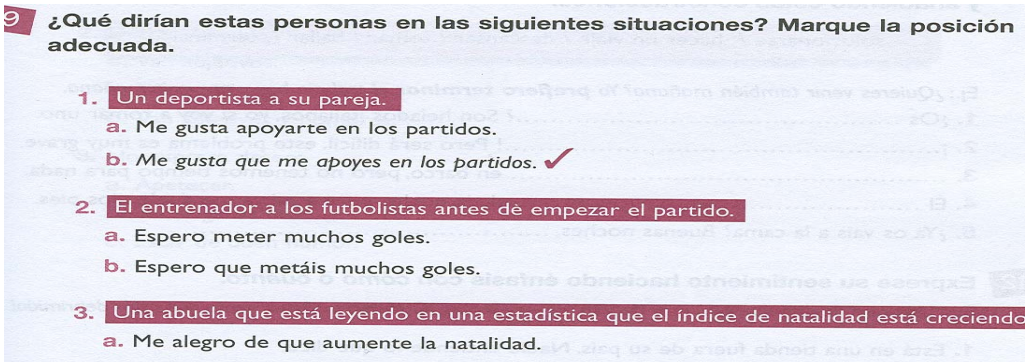
Tortilla de patatas

Ingredientes: huevos, patatas, cebollas, aceite y sal.
Instrucciones: Pela las patatas, lávalas y córtalas en trozos pequeños. Pon a calentar aceite en una sartén y cuando el aceite esté caliente, echa las patatas. Añade sal y muévelas de vez en cuando. Mientras, bate los huevos y, cuando las patatas estén un poco doradas, sácalas y mézclalas con los huevos. Deja muy poco aceite en la sartén, y echa la mezcla de los huevos y las patatas en la sartén. Cuando esté un poco cuajada, dale la vuelta. Dale dos o tres vueltas hasta que el huevo esté cuajado.

2. Anexo 2. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática A1-A2*.Madrid. Anaya



3. Anexo 3. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática B1*. Madrid. Anaya.



4. Anexo 4. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática B1.* Madrid. Anaya.



UNIDAD 10

4 **Mire los dibujos, seleccione el verbo adecuado y escriba una frase debajo de cada uno según el modelo y sin repetir ninguno.**

interesar / gustar / molestar / encantar / doler

Pepe – pies

1. A Pepe le duelen los pies.

la espalda – abuelo

2. .....

los mosquitos – Lorenzo

3. .....

las noticias – Jessica

4. .....

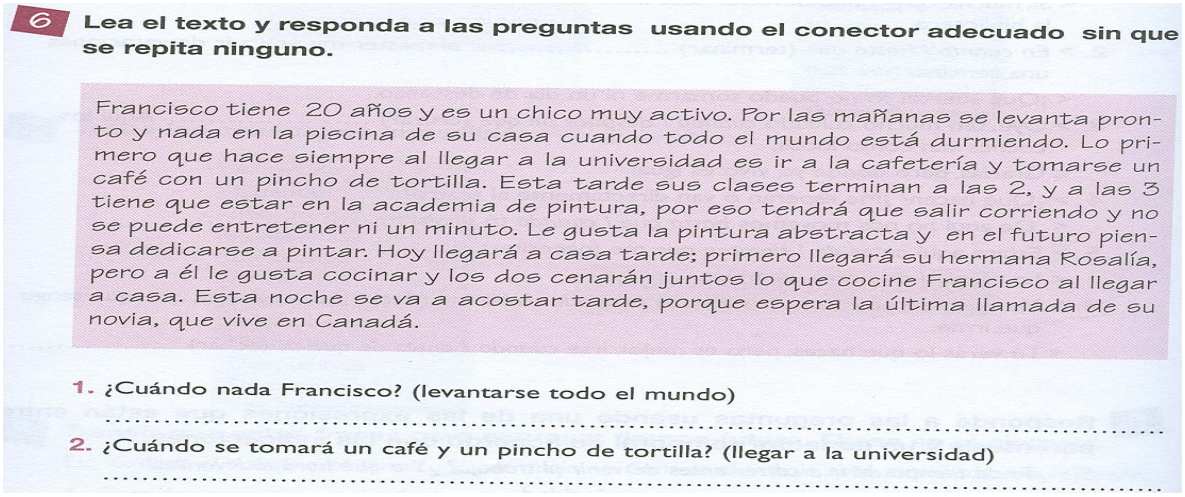
la música – tú

5. .....

bailar – yo

6. .....

5. Anexo 5. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática B1.* Madrid. Anaya.



6 **Lea el texto y responda a las preguntas usando el conector adecuado sin que se repita ninguno.**

Francisco tiene 20 años y es un chico muy activo. Por las mañanas se levanta pronto y nada en la piscina de su casa cuando todo el mundo está durmiendo. Lo primero que hace siempre al llegar a la universidad es ir a la cafetería y tomarse un café con un pincho de tortilla. Esta tarde sus clases terminan a las 2, y a las 3 tiene que estar en la academia de pintura, por eso tendrá que salir corriendo y no se puede entretener ni un minuto. Le gusta la pintura abstracta y en el futuro piensa dedicarse a pintar. Hoy llegará a casa tarde; primero llegará su hermana Rosalía, pero a él le gusta cocinar y los dos cenarán juntos lo que cocine Francisco al llegar a casa. Esta noche se va a acostar tarde, porque espera la última llamada de su novia, que vive en Canadá.

1. ¿Cuándo nada Francisco? (levantarse todo el mundo)
.....
2. ¿Cuándo se tomará un café y un pincho de tortilla? (llegar a la universidad)
.....

Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE

ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ Y MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Universidad de Alcalá

Resumen: El presente trabajo tiene como objeto el tratamiento de la gramática en las últimas décadas. A partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervante*s, la fragmentación y la polémica de la etapa anterior acerca de la posición de la gramática en la enseñanza de la LE ha cedido y dado paso a una situación mucho más estable. Así, hoy en día es difícil que alguien le niegue algún papel a la gramática en el aula de ELE, aunque, eso sí, subordinada a los objetivos comunicativos, de modo que lo que hay ahora es más que gramática, gramática pragmatizada. Signo igualmente de estos tiempos actuales es la base cognitivista de la gramática que se enseña. Tal perspectiva no solo responde a la especulación surgida a partir de intuiciones o el sentido común, sino también a unas investigaciones, cada vez más numerosas y desarrolladas, sobre la adquisición/aprendizaje de la LE.

Palabras clave: Atención a la forma; cognitivismo; conciencia metalingüística; enfoque gramatical por tareas; enfoque idiomático; instrucción gramatical; niveles de referencia para el español.

1. Introducción

Es más que conocido el intenso debate surgido con motivo de la aparición del enfoque comunicativo en torno a cuestiones tales como ¿cuál es el papel de la gramática en ELE? o ¿cómo debe enseñarse la gramática teniendo en cuenta que el fin de la adquisición/aprendizaje de una LE es la comunicación? La respuesta a estos interrogantes vendrá en cierta medida del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, cuya aparición sin lugar a dudas ha serenado mucho las aguas gramaticales, hasta entonces bien agitadas. Nuestro interés por estas dos obras de referencia básicas para la enseñanza de ELE se centra en esclarecer cuál es la concepción de la gramática que presentan y qué consecuencias se están derivando para su tratamiento didáctico.

2. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

En el año 2001 ve la luz el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Este documento supone la culminación de la investigación que desde los años 60 venía realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, y será seguido por gobiernos, instituciones privadas, organismos educativos, formadores de profesores... Sobre la base de unos estándares comunes, el MCER nace con la intención de ser una plataforma desde la que elaborar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en una Europa

plurilingüe y pluricultural, y de permitir el reconocimiento mutuo de seis niveles de dominio para las distintas lenguas europeas.

Antes de ocuparnos de las orientaciones que difunde el MCER acerca de la enseñanza de la gramática, conviene tener presente cuál es el concepto de gramática y competencia gramatical que se maneja en el documento. Con relación a este tema, conviene recordar que:

A) En el MCER la gramática es considerada "como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí" (pág. 110). En este sentido, la gramática está vinculada con la morfología y la sintaxis.

B) La competencia gramatical junto con otras cinco competencias (la competencia léxica, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica) forman la competencia lingüística general[1].

C) La competencia gramatical se define como "el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos […] es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)" (pág. 110). De acuerdo con esta definición, la competencia gramatical se vincula con la comprensión y no con la simple repetición de una serie de reglas y estructuras.

D) El MCER establece que la descripción de la organización gramatical implica la especificación de elementos (morfemas, afijos, palabras…), categorías (género, número, caso, aspecto, tiempo…), clases de palabras (abiertas: sustantivos, verbos…; cerradas: pronombres, adverbios…), estructuras (palabras compuestas, sintagmas, oraciones…), procesos (sustantivación, afijación, gradación…) y relaciones (concordancia, valencia…).

En relación a las orientaciones que encontramos en el MCER sobre la enseñanza de la gramática, conviene no olvidar que estamos ante un documento orientativo y no preceptivo, que simplemente propone un modo de aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras para "impulsar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, con el fin de lograr cierta unificación de criterios metodológicos" (Gutiérrez Rivilla, 2005: 25). Este carácter orientador del MCER ya se hace explícito al principio del documento, concretamente en el apartado "Notas para el usuario del Marco común europeo de referencia" (pp. XI-XIV), cuando se afirma que:

NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (MCER, pág. XI).

Más adelante se vuelve a insistir en el carácter abierto del documento y en la ausencia de una propuesta metodológica concreta, tanto para el aprendizaje global de la lengua como para el aprendizaje particular del componente gramatical:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales,

[1] La competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática son los tres componentes de la competencia comunicativa de la lengua.

que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales (MCER, pág. 141).

A partir de la lectura de estas y otras declaraciones de intenciones explícitas, estamos completamente de acuerdo con R. Gutiérrez Rivilla (2005: 31) cuando afirma que el MCER no propone una metodología de enseñanza concreta[2], aunque sí suscita la reflexión metodológica por medio de la propuesta de una serie de opciones en relación con el papel que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan los profesores, los alumnos, el uso de los medios audiovisuales y los textos, las tareas y las actividades, el desarrollo de las estrategias y las competencias, y el modo de aproximación y corrección de los errores y las faltas.

Las diferentes opciones que desarrolla el MCER giran en torno a un enfoque orientado a la acción. Esto se explica porque desde la perspectiva del uso social de la lengua, el alumno es considerado un agente social que necesita la lengua y la comunicación para desarrollar con eficacia y propiedad las distintas tareas de su vida diaria (el alumno da instrucciones, el alumno acepta una invitación…). Asimismo, la realización de acciones por medio de la lengua le permitiría conseguir el progreso en su aprendizaje[3].

Si tenemos en cuenta tanto el enfoque orientado a la acción que adopta el MCER con relación a la concepción general del proceso de aprendizaje y uso de la lengua, como la revisión e interpretación tan exhaustiva que realiza E. Martín Peris (2005) del documento, consideramos que puede sernos muy útil la consideración de los siguientes principios a la hora de tomar decisiones acerca del mejor modo de enseñar gramática:

A) El aprendizaje y el empleo de la lengua deben presentarse como procesos orientados a la acción, en el sentido de que el alumno, al ser miembro de una sociedad, se ve rodeado por una serie de tareas de todo tipo, puesto que intencionadamente realiza acciones utilizando sus competencias con el fin de conseguir los resultados propuestos. Por esta razón, emplea la lengua no solo para realizar acciones, sino también para reforzar y mejorar su aprendizaje.

B) El modelo de las tareas resulta eficaz en la enseñanza, puesto que convierte al alumno que aprende la lengua en un verdadero usuario de la misma.

C) La selección del contenido gramatical dependerá de la actuación lingüística social (la tarea) que se haya decidido que tendrán que realizar los estudiantes.

D) Al ser una enseñanza centrada en el sujeto (alumno-usuario), el contenido del programa se selecciona en función de la realidad del estudiante y de las necesidades de comprensión y expresión, y de aprendizaje que vayan surgiendo. Además de estar centrados en el alumno, estamos ante programas abiertos a "la introducción de nuevos contenidos a tenor del curso que tome el desarrollo de las actividades de uso" (Martín Peris, 2005: 89).

[2] Es decir, no vamos a encontrar instrucciones que nos digan cómo hay que llevar a cabo el aprendizaje de la gramática, cómo debe planificarse su enseñanza o cómo evaluarla.

[3] Aunque el MCER se ocupa con una extensión considerable del papel de las tareas en el aprendizaje de la lengua, no debemos concluir que el documento muestra predilección por el enfoque por tareas. De acuerdo con R. Gutiérrez Rivilla (2005: 31, nota 7), "como *tareas* han de entenderse en este contexto las acciones que el individuo realiza intencionadamente aplicando estratégicamente sus competencias, esto es, sus conocimientos, capacidades y destrezas, para lograr los resultados que se ha propuesto".

E) Los textos son las unidades básicas para el uso y el aprendizaje de la lengua. Por esta razón, los recursos gramaticales que forman parte del programa deben aparecer contextualizados en textos reales (tanto en la producción como en la recepción de los alumnos).

F) Los conocimientos, las habilidades (lingüísticas y no lingüísticas) y la experiencia adquiridos por el alumno en la apropiación de otras lenguas le permiten avanzar en el aprendizaje de la nueva lengua. Esta especie de conciencia hiperlingüística ayuda al aprendiz a reflexionar sobre las lenguas, a comprender las nuevas experiencias lingüísticas y culturales, a emplear las estrategias que mejor se correspondan con su estilo de aprendizaje, etc. Todo este conocimiento facilitará, sin lugar a dudas, la observación y comprensión de los nuevos fenómenos gramaticales que aprende. Por esta razón, la competencia plurilingüe y la pluricultural son una base fundamental para el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y el nuevo proceso de aprendizaje y uso.

G) El alumno afianza y enriquece progresivamente sus conocimientos gramaticales, de manera que estos pasan a ser automáticos. En este sentido, es conveniente promover actividades de concienciación y sensibilidad gramatical.

3. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*

En el año 2006 se publica la serie de tres volúmenes del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Esta obra, que supone una actualización completa del plan anterior de 1994, establece y desarrolla los objetivos generales y los contenidos de enseñanza que requiere una planificación curricular que sea coherente con los descriptores del MCER y, por ende, con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales. La relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles y los doce inventarios de descripción del material (gramatical, cultural, nocional…) ofrecen una amplia aproximación a la lengua española desde una perspectiva comunicativa, de manera que este documento se ha convertido en una herramienta clave para la planificación de la enseñanza y para la coherencia de la actividad docente en ELE.

La atención que vamos a prestar al *Plan curricular* en este trabajo se explica porque, más allá del uso interno que la red de centros del Instituto Cervantes está dando al documento para afianzar la calidad de enseñanza por medio del establecimiento de los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza que deben vertebrar su actividad académica, sabemos que el alcance del documento es mucho más amplio, en el sentido de que las especificaciones y las descripciones correspondientes a cada uno de los seis niveles de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) son la base indiscutible para un buen número de profesionales interesados por la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua española (profesores, editores, autores de materiales y exámenes, responsables de la elaboración de programas…) en todo el mundo. Por consiguiente, el hecho de que el amplio repertorio de materiales incluidos en el *Plan curricular* sea el punto de partida, con las adaptaciones oportunas según los fines que se persigan, para la planificación coherente de la lengua en diferentes ámbitos de actuación, nos ha llevado a dirigir nuestra atención al concepto y contenido de la gramática en el documento y al tratamiento que se le da en el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, en cuanto a la concepción explícita y presentación de la gramática, conviene tener muy en cuenta que para el componente gramatical el *Plan curricular* ofrece un análisis bastante tradicional de la lengua como sistema en sus aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y ortográficos. Y estos tres aspectos aparecen claramente diferenciados en tres inventarios de material

lingüístico: Inventario de Gramática (Morfología y Sintaxis), Inventario de Pronunciación y Prosodia (tratamiento de los aspectos fonéticos y de entonación) e Inventario de Ortografía (tratamiento de las formas gráficas)[4].

Si nos centramos en el inventario de gramática, de la lectura de la "Introducción" que lo precede y del listado de descripciones aportadas podemos resaltar algunas indicaciones sobre el enfoque que se ha adoptado a la hora de concebir y presentar la gramática. A continuación, ofrecemos los planteamientos que nos han parecido más interesantes con relación a ese tema:

A) El *Plan curricular* ofrece las descripciones del inventario gramatical pensando en su proyección en el uso comunicativo. En la toma de esta decisión han contribuido dos hechos muy significativos: 1) los modelos comunicativos han sido con frecuencia criticados por su falta de atención hacia la expresión lingüística, puesto que primaba el interés por el significado; 2) en los últimos años ha alcanzado una gran difusión la idea que mantiene que el tratamiento adecuado de los aspectos formales es fundamental para la descripción de los usos comunicativos.

B) Para llevar a cabo las descripciones del inventario se ha optado por incorporar todos aquellos enfoques que puedan ser útiles a la hora de presentar los hechos gramaticales. Todo el listado de especificaciones debe ser ante todo una herramienta práctica "que pueda servir de base para aplicaciones de carácter pedagógico" (*Plan curricular*, pág. 101). La adopción de un enfoque ecléctico responde a la necesidad de desarrollar descripciones de las distintas categorías gramaticales que sean actuales, útiles, claras y concisas.

C) Las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de "una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación" (*Plan curricular*, pág. 101).

D) Al abordarse la lengua como un sistema en el que se distinguen varios subsistemas, en el inventario de gramática solo se han considerado los hechos morfosintácticos.

E) En cuanto al nivel o subsistema morfológico, el material incluido tiene que ver con las categorías gramaticales o clases de palabras: nominales (sustantivo, adjetivo, pronombre, cuantificador) y verbales (verbo y adverbio). Y a la hora de desarrollar las especificaciones de las distintas categorías gramaticales se ha seguido un enfoque ecléctico (estructuralismo, gramáticas normativas, gramática generativa, RAE, gramáticas pedagógicas, gramática comunicativa…).

F) En cuanto al nivel o subsistema sintáctico, el material seleccionado incluye el tratamiento del sintagma (nominal, adjetival y verbal) y de la oración (simple, compuesta por coordinación y compuesta por subordinación), de acuerdo con un "planteamiento general de base tradicional" (*Plan curricular*, pág. 101).

G) De la información presentada podemos concluir que la estructura básica del inventario reproduce el esquema general de clases de palabras, sintagma y oración.

En segundo lugar, en cuanto al tratamiento que se le da a la gramática en el proceso de su enseñanza y aprendizaje, se recoge explícitamente en la "Introducción general" del documento que:

Los Niveles de referencia para el español no incluyen las especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación, que son también elementos constitutivos

[4] En estos inventarios, de modo especial en el de Gramática, se recogen los contenidos gramaticales más prototípicos de forma descontextualizada. Sin embargo, se da una presencia oculta de los fenómenos gramaticales en los apartados de Funciones y Técnicas y tácticas pragmáticas (ver, abajo, § 4.1).

del *Plan curricular*, sino que se limitan a la descripción del material que es objeto de enseñanza y aprendizaje (*Plan curricular*, pág. 12).

De acuerdo con esta declaración, no vamos a encontrar en el *Plan curricular* especificaciones sobre orientaciones metodológicas concretas, aunque el documento sí puede utilizarse como referencia a la hora de decidir qué enfoque didáctico es el más adecuado a partir del análisis de las necesidades de los alumnos y las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Esta interpretación queda justificada también por la siguiente afirmación sobre una de las funciones básicas del currículo del Instituto Cervantes:

Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje (*Plan curricular*, pág. 28).

A pesar de no seleccionar una metodología concreta para la enseñanza de la gramática, el *Plan curricular* sí recoge en sus páginas algunas ideas y actuaciones que nos permiten perfilar cómo sería el enfoque desde el que se planifique la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Este enfoque desarrollaría los siguientes presupuestos[5]:

A) La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación (Chacón García, 2016: 28).

B) La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayuda al aprendiz a interiorizar las reglas y aplicarlas en otras situaciones, pues "aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; dicho de otra manera, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica" (Moreno García, 2011: 417).

C) La presentación de las regularidades del sistema y las variaciones del uso interviene positivamente en el proceso de adquisición.

D) La conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas del alumnado deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

E) La atención por los elementos formales previamente seleccionados podrá llevarse a cabo mediante el desarrollo de una conciencia lingüística en el estudiante, que se refiere "al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla" (Moreno García, 2011: 430).

4. Tras el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Lo expuesto sobre el planteamiento y la organización de la enseñanza de la gramática en los dos documentos de referencia conduce a preguntarnos por lo que están haciendo hoy día los gramáticos de ELE. La respuesta es que, en los términos generales en que puede hacerse, está implementándose lo apuntado por el MCER y el PCIC, puesto que la gramática actual de ELE sigue por los derroteros marcados por estos.

[5] Algunas de las afirmaciones que vamos a exponer a continuación pueden consultarse con más detalle en C. Moreno García (2011: 416-452).

Entrando ya en los detalles, pero sin pretensión de exhaustividad[6], observamos en estos últimos años en el mundo de la LE tres hechos reveladores: una reivindicación y, al mismo tiempo, subordinación de la gramática; un dominio casi hegemónico del cognitivismo, como etapa actual del funcionalismo; e innovaciones en el terreno de los métodos y actividades gramaticales, a menudo, con una adecuación psicológica, consecuencia precisamente de la hegemonía cognitivista.

4.1. Reivindicación y subordinación de la gramática

Frente a los primeros excesos antigramaticales del enfoque comunicativo, en las últimas décadas se ha producido una vuelta a la gramática y a su enseñanza en el mundo de ELE que ha hecho crecer estas mucho. Si tuviéramos que hablar de un hito en semejante vuelta tendríamos que mencionar a Matte Bon (1992), gramática fundamental titulada en lo que algunos entenderían como un oxímoron: *Gramática comunicativa*.

Estas palabras de C. Chacón (2016: 17) vienen a reconocer este regreso triunfal de la gramática: "En la actualidad el tratamiento de la competencia gramatical en el aula se considera fundamental, aunque podríamos debatir sobre cómo introducirla en el proceso de aprendizaje". En efecto, en estos tiempos hay unanimidad respecto a la necesidad de contar con la gramática en la enseñanza de ELE. De eso no hay duda, otra cuestión es cómo enseñarla (explícita o implícitamente) y cómo aprenderla (deductiva o inductivamente) (ver, más abajo, § 4.3). Esta vuelta de la gramática puede verse también como un triunfo de los lingüistas sobre profesionales o pedagogos. Es una forma de hablar, pero que creemos que aporta alguna luz al momento en que nos encontramos.

Tal clima programatical se ha traducido en un mayor contacto con la gramática científica. Siempre ha habido destacados gramáticos en ELE, lo interesante y significativo es que ahora grandes figuras de la gramática científica del español, tradicionalmente desinteresada de todo lo que fuera aplicación, han puesto sus ojos en la enseñanza de la gramática en ELE. Es el caso de J. M. Brucart, S. Gutiérrez Ordóñez o I. Bosque[7].

Tal contacto con la gramática científica ha aumentado el rigor teórico de la gramática en ELE y su capacidad descriptiva. Así lo creemos por el nivel de algunas monografías o de algunas gramáticas pedagógicas. A este respecto, hay que destacar la riqueza de muchas descripciones que aparecen en etas obras, consecuencia, además, de la necesidad de conectar los fenómenos gramaticales con las funciones y de la obligación de la explicitud, derivada de que sus destinatarios no son nativos.

Esta reivindicación de la gramática está unida, simultáneamente, a su subordinación, puesto que, en ELE, el conocimiento de la gramática no es un fin en sí mismo, puesto que la competencia gramatical no es una realidad autónoma o, al menos, no se considera como tal. Como queda claro en el MCER (ver, arriba, § 2.), la competencia gramatical forma parte de la competencia comunicativa de la lengua, a

[6] Un panorama más amplio de la gramática en ELE y su enseñanza lo trazamos en Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2014). Aparte de lo que en él se dice y aquí vamos a decir, observamos en lo relativo a los temas gramaticales escasa renovación, pues siguen siendo mayoría los trabajos sobre el sistema verbal (modos y pretéritos de indicativo), seguidos de los que se ocupan de la oposición *ser/ estar*, marcadores discursivos… A este respecto, esperamos que vuelva a tomar aire la por ahora paralizada colección de Castalia "Enseñanza del español como lengua extranjera", que supuso un aire nuevo gracias a sus volúmenes debidos a grandes especialistas, pero, salvo excepciones, alejados del mundo de ELE.

[7] El efecto vivificador de la gramática científica no se ha producido, sin embargo, con la gramática de la lengua materna y su enseñanza, cuyos avances apenas se conocen en el mundo de ELE. Es una pena, porque lo que está haciéndose en el seno de la didáctica de la gramática de la lengua materna en lo relativo al desarrollo de la conciencia lingüística y, unido a ella, de la escritura es muy interesante (cfr. Rodríguez Gonzalo 2012).

través de su inclusión en las competencias lingüísticas. De este modo, la gramática que se enseña en ELE está fuertemente pragmatizada, como manifiesta en ella la hegemonía de las explicaciones mentalistas de carácter funcional o la orientación de los contenidos gramaticales, devenidos en estrategias (Montolío, 2010: 10), hacia la acción.

Efecto de esta subordinación, ha sido la contaminación y dispersión de la gramática, uno de cuyos reflejos es la diseminación de sus fenómenos. Es el caso del PCIC, donde encontramos fenómenos gramaticales en la Gramática, pero también en las Funciones y en las Tácticas y estrategias pragmáticas. Es lo que sucede con los marcadores discursivos y las perífrasis verbales, presentes casi únicamente o únicamente en las Tácticas y estrategias gramaticales.

Tal situación en el PCIC es el resultado de la colisión en él de la restringida definición de gramática y competencia gramatical del MCER (ver, arriba, § 2.) y la compleja realidad gramatical, cuyos límites discuten formalistas y funcionalistas. Sensatamente, el MCER y PCIC no entran en la polémica y menos intentan resolverla, lo que hacen es, simplemente, optar por una solución ecléctica. Así, explícitamente, se atienen a la concepción de la gramática propia de la tradición formalista a través del apartado de Gramática del PCIC; pero, implícitamente, por medio de los apartados de las Funciones y, sobre todo, de las Tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC vinculan contenidos gramaticales con las funciones pragmáticas que pueden realizar, de acuerdo con el modo funcionalista.

Tras el MCER y el PCIC, en los métodos, más que en las gramáticas[8], el problema se ha desvanecido con el triunfo del funcionalismo, del que hablaremos ahora de la mano del cognitivismo, y que se manifiesta en la inserción de contenidos gramaticales dictada por la función que quiere trabajarse en la unidad.

4.2. Cognitivismo

4.2.1. Conexión con la gramática en ELE

Con mayor o menor fundamentación según los casos, la gramática en ELE es mayoritariamente cognitivista. Las razones de que así esté sucediendo se encuentran en las propiedades de la gramática cognitivista que conectan muy bien con la gramática en ELE, que es una gramática didáctica y en la que los fenómenos se contemplan desde la perspectiva concreta de su uso; y, en conexión con ello, con su fácil comprensión:

Uno de los aspectos más positivos de la gramática cognitiva es que está fuertemente anclada en el sentido común, lo que hace que no necesitemos aprender nuevas metodologías desde cero, como fue el caso cuando dejamos atrás el estructuralismo y nos hicimos nociofuncionalistas (Llopis-García *et al.*, 2012: 22).

Tal conexión de la gramática cognitivista con el sentido común proviene de sus supuestos fundamentales:

1) La gramática se basa en el uso, puesto que la competencia de los hablantes se construye mediante el uso de las expresiones de la LE y su exposición a ellas.

2) La centralidad del significado como "foco absoluto de estudio del lenguaje" (Llopis-García *et al.*, 2012: 22).

[8] En bastantes de las cuales sigue pesando la concepción formalista a la hora de estructurar los contenidos gramaticales.

3) Las unidades gramaticales son "unidades simbólicas indisolublemente asociadas a un significado que se usan de acuerdo con ese significado" (Llopis-García *et al.*, 2012: 22).

4) Estas unidades están motivadas al reflejar de modos diversos la percepción humana de sus referentes[9]. Este supuesto ha impulsado el empleo de imágenes para la representación de los contenidos gramaticales, de tal manera que la presencia de diversos iconos es uno de los rasgos más evidentes de la descripción gramatical actual.

5) La construcción es la unidad fundamental descriptiva. Tal postura encuentra una motivación importante derivada de la presencia de las construcciones en el proceso de adquisición de la LE y en la propia competencia de los hablantes[10].

4.2.2. La Atención a la forma

Con este nombre y, sobre todo, con su nombre en inglés (*Focus on Form*), se conoce un enfoque para la enseñanza de una lengua extranjera, fundamental en la reivindicación de la gramática a la que se aludía en § 4.1., de raíz netamente cognitivista y, seguramente, el más influyente en la enseñanza actual de la gramática de una LE.

Sus orígenes se sitúan en 1988 con un trabajo fundacional de M. Long. En estos términos, deliberadamente amplios, el mismo M. Long (1988) caracteriza la Atención a la forma:

[Esta] es un término-paraguas [umbrella term] ampliamente usado para referirse a una técnica pedagógica muy usada, proactiva o reactivamente, implícita o explícita, para atraer la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística. La Atención a la forma incluye el foco en los procedimientos formales, pero también en todas las actividades usadas para poner el foco en las formas (...). La Atención a la forma se refiere únicamente a aquellas actividades focalizadas en la forma que se desarrollan durante, y dentro de, las enseñanzas basadas en el significado; estas actividades no son programadas previamente, como ocurre con el foco en las formas, sino que suceden accidentalmente como una función de la interacción de los aprendientes con la materia o tareas que constituyen el foco de estudiantes y profesor.

Desde el supuesto cognitivista de la interrelación expresión/contenido de todas las expresiones gramaticales, dada su condición de unidades simbólicas (ver, más arriba, § 4.2.1), la Atención a la forma tiene como meta que los estímulos (*input*) que reciben los aprendientes adquieran un sentido (*intake*) mediante el desarrollo de la conciencia metalingüística, más que de la memorización. Tal fin es particularmente necesario -la cita de M. Long ya apuntaba a ello- en aquellos aspectos de la LE que no se perciben por los aprendientes (Llopis-García, 2009: 22).

Como en tantos países, la Atención a la forma ha prendido con fuerza en España, destacadamente, en lugares como el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada o la Universidad Antonio de Nebrija. En ellos trabajan o se han formado investigadores en ELE destacados como J. Ortega, R. Alonso, A. Castañeda (cfr. Castañeda coord. 2014), P. Martínez-Gila, J. P. Ruiz Campillo o R. Llopis-

[9] La lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, y por tanto la gramática está destinada, sobre todo, a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho "objetivo".

[10] Como señala M. Gómez del Estal (2014: 215), el conocimiento gramatical consta de dos tipos de unidades: las reglas y las frases-fórmulas. Estas son "son producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque, como '¿Qué tal', o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes: '¿Puedes pasarme _____?'".

García. Los tres últimos están desarrollando una *Gramática operativa*, claramente vinculada a la Atención a la forma.

Esta gramática operativa se ocupa del modo como pueden utilizarse las formas lingüística para construir el significado final de toda manifestación real del lenguaje. Es una gramática operativa porque define las reglas de generación a partir del significado de las formas con las que se opera. De este modo, "es una gramática de sistema [no de listas]. No promueve la memorización, sino la comprensión. No dirige la atención hacia el resultado de la elección gramatical, sino hacia la lógica que lo causa" (Llopis-García *et al.*, 2012: 58).

4.3. Métodos y actividades

Una de las vertientes del gran desarrollo en la enseñanza de la gramática en ELE está siendo la elaboración de métodos y actividades cada vez más fundamentados, innovadores y trabajados. A tono con los tiempos, las actividades resultantes son adecuadas psicológicamente, persiguen el desarrollo de la conciencia lingüística y están orientadas a la acción. Sobre esto último, Gaillat, Schuwer y Belan (2014) señalan que "la acción guía el uso de la lengua, y la gramática es útil por lo que permite desde el punto de vista funcional".

Un factor dinamizador de este desarrollo ha sido la polémica entre gramática explícita e implícita, que ha dado lugar a la llamada hipótesis del interfaz sobre la influencia en el conocimiento implícito, inconsciente, procedimental y automático, del conocimiento explícito, declarativo y consciente. Como señala J. Martí Contreras (2014: 23), con motivo de los verbos irregulares, la enseñanza explícita de estos "consiste en presentar las reglas de los verbos irregulares y en pedir a los estudiantes que las apliquen en enunciados descontextualizados. Para completar con éxito esta actividad solo es necesario tener en cuenta la formación verbal, y no es significativo el contexto comunicativo". Mientras que la implícita, descansa en que "el alumno no es consciente de que está adquiriendo normas de construcción gramatical", pues "las aprende de forma intuitiva".

Entre las actividades propuestas quisiéramos destacar las tareas gramaticales. Sobre muestras auténticas o verosímiles de habla, las tareas gramaticales son unas actividades para la enseñanza de la gramática en ELE desarrolladas por J. Zanón y, sobre todo, por J. Gómez del Estal (Gómez del Estal, 2014: 224-225). Aunque su objeto son los contenidos gramaticales, el objetivo es la comunicación (Gómez del Estal, 2014: 185). Esto es posible porque proporcionan a los alumnos "herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en la clase" (Gómez del Estal, 2014: 185-186).

Las herramientas de las que se hablan en las tareas gramaticales son reglas obtenidas como la regularidad que subyace a los distintos ejemplos y que servirán al estudiante para alcanzar un entendimiento consciente del funcionamiento de los ejemplos, así como de su utilidad, de modo que favorezca su adquisición (Gómez del Estal, 2014: 186).

Con este planteamiento, las tareas gramaticales actualizan la vieja idea de la gramática como conjunto de reglas, que Chomsky ligó a la competencia lingüística en sus primeros modelos y cuyo mayor desarrollo en el ámbito de ELE que conocemos es el protagonizado por la gramática operativa de la que se ha hablado más arriba.

5. Conclusiones

Llegados al final de este sucinto panorama, puede concluirse que:

1) El MCER y el PCIC son el reflejo y la causa de un clima de opinión en torno a la enseñanza de la gramática en ELE.

2) Es sentir común en tal clima que no puede prescindirse de la gramática: esta representa el núcleo de la lengua. Igualmente, es necesaria alguna instrucción gramatical orientada al uso reflexivo de la lengua en los aprendientes.

3) Simultáneamente con lo anterior, de la situación actual no puede seguirse que es posible enseñar como antes ni lo que antes. Deben desaparecer los malos motivos apuntados por M. Swan (ver http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm), las complicidades (Bosque 2011; Matte Bon 2016), el falseamiento de los datos (Gómez del Estal 2004). Debe ser una gramática orientada al uso y, en fin, a sus destinatarios (Matte Bon 2016).

4) En la gramática en ELE, los ojos no están puestos en la verdad o en el método, que diríamos remedando a Gadamer, sino en los fines que dan sentido a la enseñanza de ELE.

Referencias bibliográficas

Bosque, I. (2011). *Actitudes hacia la lengua que enseñamos*. Ponencia inaugural del II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Buenos Aires: Universidad del Salvador, Signos Universitarios Virtual, año VIII, 11. Recuperado de http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Bosque.pdf.

Brucart, J. M. (1998 [1996]). Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Á. Celis y J. R. Heredia. (Coords.), *VII Congreso Internacional de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 17-43). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0015.pdf.

Brucart, J. M. (2005 [1997]). La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias. *redELE*, 3. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_07Brucart.pdf?documentId=0901e72b80e063f1.

Castañeda Castro, M. (Coord.). (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

Chacón García, C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *Marcoele. Monográfico*: *Cuestiones de gramática para especialistas no nativos*, 22, pp. 17-31. Recuperado de http://marcoele.com/monograficos/gramatica-para-especialistas-no-nativos/.

Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Gaillat, T.; M. Schuwer y S. Belan. (2014). Combiner les scénarios linguistique et actionnel au sein d'un parcours en ligne d'apprentissage de l'anglais. *Cahiers de l'Appliut*, XXXIII - 3, pp. 107-120. Recuperado de http://apliut.revues.org/4929.

Gómez del Estal, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua1 en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. (Eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 767-787). Madrid: SGEL.

Gómez del Estal, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español* (Tesis doctoral dirigida por A. Medina e I. Escudero). UNED, Madrid.

Gutiérrez Rivilla, R. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. *Carabela*, 57, pp. 25-47.

Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

Llopis-García, R. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral dirigida por T. Cadierno). Ministerio de Educación, Madrid.

Llopis-García, R., J. M. Real Espinosa y J. P. Ruiz Campillo. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Long, M. H. (1988). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. Simposio Euro-norteamericano sobre las necesidades de investigación en las necesidades de investigación en la educación de lenguas extranjeras, Bellagio (Italia). Recuperado de http://www.vacstuds.com/wp-content/uploads/2013/12/Focus-on-form-in-Task-Based-teaching.pdf.

Martí Contreras, J. (2014). *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de E/LE* (Tesis doctoral dirigida por M. Albelda). Universitat de València, Valencia.

Martí Sánchez, M. y A. M. Ruiz Martínez (2014). La gramática en la enseñanza de español como LE. *Lingüística en la Red*, 12. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo3.pdf.

Martín Peris, E. (2005). La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Carabela*, 57, pp. 81-102.

Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, I y II. Barcelona: Difusión.

Matte Bon, F. (2016). Prólogo. *Marcoele. Monográficos Cuestiones de gramática para especialistas no nativos*, 22, pp. 7-11. Recuperado de http://marcoele.com/monograficos/gramatica-para-especialistas-no-nativos/.

Montolío, E. (2010). Introducción. En E. Montolío. (Coord.), *Manual de Escritura Académica y Profesional* (pp. 7-12). Barcelona: Ariel.

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, p. 87-118.

Los estudios de traducción en el siglo XXI. Notas sobre investigación y docencia

CARMEN VALERO GARCÉS

Universidad de Alcalá

Resumen: La traducción como práctica siempre ha jugado un papel importante en la trasmisión del saber y de las ciencias entre las civilizaciones que no comparten la misma lengua, si bien la teorización sobre la misma es más reciente. De hecho, su consagración como disciplina independiente no se produce hasta bien entrado el siglo XX. Desde que James Holmes presentó su trabajo titulado "The Name and Nature of Translation Studies" en el Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada celebrado en Copenhague allá por el año 1972, la situación ha cambiado sobremanera. Un breve recorrido por la evolución de los Estudios de Traducción, con especial atención a su desarrollo en el siglo XXI y principales tendencias en investigación y docencia nos permitirá visualizar la importancia de esta especialidad interdisciplinaria donde las haya.

Palabras clave: Estudios de Traducción; traducción; investigación; docencia; Holmes.

1. Introducción

La traducción siempre ha jugado un papel importante en la trasmisión del saber y de las ciencias entre las civilizaciones que no comparten la misma lengua. Sin embargo, y al contrario de lo que ocurre con otras disciplinas, la práctica de la traducción es muy anterior a la teorización sobre la misma. Su consagración como disciplina independiente no se produce hasta bien entrado el siglo XX. El punto de partida se centra en el trabajo titulado "The Name and Nature of Translation Studies" que James Holmes presentó en el Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, celebrado en Copenhague en 1972. Desde entonces la situación ha cambiado sobremanera. Dicho artículo, considerado como la base de los Estudios de Traducción como disciplina (Genzler 1993: 92), fue el punto de arranque para que esta especialidad - llámese Traductología o Estudios de Traducción - se separase de otras áreas a las que tradicionalmente se la había asociado, como por ejemplo, la Literatura Comparada o la Lingüística Aplicada. Un breve recorrido por la evolución de los Estudios de Traducción, con especial atención a su desarrollo en el siglo XXI y principales tendencias en investigación y docencia nos permitirá visualizar la importancia de esta especialidad interdisciplinaria donde las haya. Dada la magnitud de la empresa y el tiempo disponible, llamaré la atención sobre algunas de las teorías que mayor vigencia tienen hoy en día así como su aplicación en la formación del traductor y en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Partiendo del esquema que Holmes presentó en su considerado como la base de los Estudios de Traducción como disciplina en el mundo occidental, y teniendo en cuenta la amplitud del tema y

restricciones de espacio, me propongo ofrecer una visión breve, desde mi perspectiva y limitados conocimientos de la evolución de los Estudios de Traducción (ET) en occidente, basada en la revisión de publicaciones, congresos, proyectos y puesta en marcha de programas formativos. Me centraré en dos líneas complementarias: investigación y docencia. Quiero aprovechar este momento para ofrecer mi colaboración y sobre todo dejar constancia de mi deseo de poder ampliar mis conocimientos sobre la rica tradición de traducción en las culturas orientales para mi aún desconocida, y cuya influencia se va haciendo más palpable en este siglo XXI, sin duda, gracias a la globalización.

Me gustaría empezar por llamar la atención sobre la importancia de la traducción recurriendo a cifras y a un elemento yo diría que, ya universal, como es Google. Una simple búsqueda del término "traducción" en español da un resultado de aproximadamente 84.700.000 resultados (0,70 segundos) y si lo buscamos en inglés- *translation*- la cifra se multiplica y el tiempo de búsqueda se reduce dando como resultado aproximadamente 1.020.000.000 resultados (0,31 segundos). Nada comparado con términos como economía, crisis, negocios, tecnología. Por ejemplo, *technology*, da aproximadamente 2.650.000.000 resultados (0,39 segundos) y en español "tecnología" da 298.000.000 (0,53 segundos). Si buscamos sobre la cantidad de textos traducidos, las cifras de la UE para el año 2014 habla de millones de página (2.302.465 páginas)

Si tenemos en cuenta que en el mundo se hablan en la actualidad entre 3.000 y 5.000 lenguas, de las cuales solamente 600 cuentan con más de 100.000 hablantes, cifra que se considera mínima para garantizar su supervivencia a medio plazo, entonces, la traducción parece imprescindible.

Pero dejando a un lado la traducción como término y noticias sobre la misma volvamos a la investigación en ET.

2. Tendencias en investigación en los Estudios de Traducción

Holmes en el artículo ya citado "The Name and Nature of Translation Studies" de 1972 presenta una clasificación de la investigación de los ET, más tarde presentada por Toury (1995: 10) y que cuyo artículo Venuti recoge en *The Translation Studies Reader* (2004: 180-182).

En este artículo Holmes hace una primera división entre lo que podríamos llamar investigación teórica e investigación aplicada y dentro de la primera distingue entre la investigación puramente teórica y la investigación que él llama "descriptiva" y que clasifica en tres grandes grupo: orientada hacia el producto, orientada hacia el proceso o centrada en la función que ésta debe cumplir. En cuanto a los estudios aplicados, son tres las áreas que distingue: formación, recursos del traductor y evaluación de obras traducidas.

Desde su presentación y sobre todo a partir de 1995 tras la actualización de Toury, el mapa de Holmes ha servido de punto de partida para gran cantidad de estudios y ha sido criticado y modificado, si bien, una reflexión sobre la evolución de los ET hasta el presente nos lleva a admitir su vigencia y muestra como en esta evolución lo que se ha hecho es primar o desarrollar unas partes sobre otras.

Si nos centramos en el último cuarto del siglo XX, observamos que la evolución de los ET hasta bien entrada la década de 1980 va todavía de la mano de la lingüística y siguiendo sus mismos pasos con la aplicación de las teorías funcionalistas a la traducción (House 1997), la lingüística de texto (Reiss 1977/1989/), o el modelo integral de Snell-Hornby (1988/1995) en el que presenta una variedad de conceptos lingüísticos y literarios en un modelo integral estratificado. A su vez se van incorporando otros elementos extralingüísticos y se va poniendo un mayor énfasis en uno de los componentes esenciales que acompaña a la lengua: la cultura.

Llegamos así a la última década del siglo XX- 1990- en la que se produce lo que se ha dado en llamar "el giro cultural" en los estudios de traducción o *"cultural turn"* como lo bautizan Bassnet and Trivedi (1999). La cultura- en su sentido más amplio - irrumpe con fuerza como factor a tener en cuenta tanto en la teoría como en la práctica y surgen nombres y estudios en los que el elemento lingüístico se deja a un lado (por ejemplo, Lefevere 1992) habla de la traducción como reescritura *"rewriting"* y saca a la luz las tensiones ideológicas que genera (o puede generar) el TT, Sherry Simon (1996) y Keith Harvey (1998/2003) introducen la temática del género; Niranjana (1992) y Spivak (1993) hablan de la traducción poscolonial y Cronin (1996,1998) lleva dichas teorías al caso de Irlanda, y Venuti (1998) desarrolla los conceptos de domesticación y extranjerización y da protagonismo al traductor… En definitiva, este interés por la cultura a finales de siglo abrió nuevas vía en los ET y permitió que se fuesen incorporando otras disciplinas hasta entonces poco consideradas como son la antropología, etnografía, sociología, la psicología, estudios culturales, estudios sobre comunicación etc… , a parte de la lingüística que, tanto en la metodología (e.g análisis del discurso) como en la teoría, sigue estando presente y siguiendo su evolución como se ve en el interés por la lingüística cognitiva o la psicolingüística por ejemplo, pero con evidentes solapamientos y un aumento considerable de la interdisciplinariedad que permitió que irrumpiesen en el ámbito académico e investigador áreas como la traducción en los servicios públicos - o *community interpreting*-, practicada, sin duda, desde siempre pero sin ser considerada académicamente ni como objeto de investigación hasta finales del siglo XX (Critica Link 1995, Valero Garcés 2014). A su vez, el avance tecnológico e internet van abriendo otras puertas y haciendo de la traducción una actividad multidisciplinar donde las haya. Llegamos así al siglo XXI en un momento de diversidad de enfoques y relaciones entre disciplinas que va a incrementar en estas décadas dando paso a nuevas tendencias en las que la sociedad en su conjunto – no solo la cultura y lengua- va a influir en lo que se ha dado en llamar el giro social (Snell-Hornby 2006).

Un breve repaso a los temas y publicaciones de la Sociedad Europea de los Estudios de Traduccion (EST, *European Society of Translation Studies*), fundada en Viena en 1992, red que integra a 46 países, y de la CIUTI (por sus siglas en francés, *Conference Internationale Permanente d'Instituts Universitaries de Traducteurs et Interpreters*) fundada en 1960 en Ginebra, dan cuenta del momento en el que vive la ET. Ambas instituciones son foros de intercambio de ideas, proyectos y recursos.

Los títulos de las publicaciones derivadas de los congresos de la EST en la editorial John Benjamins son los siguientes:

Translation in context [Traducción en contexto] Chesterman, Andrew, Natividad Gallardo San Salvador and Yves Gambier (eds). 2000.

Claims, Changes and Challenges in Translation Studies [Demandas, cambios y desafíos]. Hansen, Gyde, Kirsten Malmkjær and Daniel Gile (eds). 2004.

Translation Studies at the Interface of Disciplines [Los Estudios de Traducción en la interfaz de disciplinas]. Duarte, João Ferreira, Alexandra Assis Rosa and Teresa Seruya (eds). 2006.

Doubts and Directions in Translation Studies [Dudas y Direcciones en Estudios de Traducción] Gambier, Yves, Miriam Shlesinger and Radegundis Stolze (eds). 2007.

Why Translation Studies Matters [¿Por qué importan los Estudios de Traducción?]. Gile, Daniel, Gyde Hansen & Nike Pokorn (eds). 2010.

Tracks and Treks in Translation Studies [Senderos y caminos en los Estudios de Traducción]. Way, Catherine, Sonia Vandepitte, Reine Meylaerts and Magdalena Bartłomiejczyk (eds). 2013

Un análisis global de los contenidos de estos volúmenes indica una gran diversidad y amplitud de los temas reforzada por su interacción con otras disciplinas. Un intento de clasificación de las principales líneas de investigación podría ser hablar de investigación orientada hacia el proceso, investigación orientada hacia el producto, formación y práctica profesional, advirtiendo, no obstante, que los temas son variados y difíciles de encasillar en una línea de investigación concreta. Encontramos temas que van desde la reflexión crítica sobre el papel de la traducción en la sociedad y la necesidad de fortalecer esas conexiones (por ejemplo, importancia creciente de la TISP), la defensa del papel de la cultura en la traducción, los problemas que plantea la traducción literaria, la importancia de la globalización a través de inglés y los riesgos asociados a ella, el papel de las lenguas puente, la influencia de los medios de comunicación, la creación y valor de los corpus para la investigación y la práctica, el uso de la tecnología, la interdisciplinariedad con disciplinas como la psicolingüística y la neurofisiología, la antropología o la sociología.

Tal variedad de temas nos indica que se inicia el siglo XXI con una serie de cambios y desafíos derivados de cuatro cambios paradigmáticos que han influido en la evolución:

1. La naturaleza dinámica de la lengua
2. La ubicuidad de la cultura
3. La influencia de la sociedad como y cultura como redes de sistemas que interactúan entre sí y con la institución y el individuo (en ambos ejes verticales y horizontales)
4. El papel del profesional (traductor / intérprete / investigador)

Estos cuatro elementos ofrecen cambios de paradigma que conducen a ciertos desarrollos epistemológicos (Rudvin 2006):

1. El primero es un gradual abandono del racionalismo clásico absoluto basado en la objetividad y las "grandes teorías" para ir a un enfoque relativista cultural en el que todas las culturas tienen igual valor. En otras palabras, en lugar de la formulación de teorías complejas, los investigadores actuales tienden a examinar las realidades locales. Lo que vemos, por lo tanto, es un cambio de teorías unitarias a representaciones múltiples de una misma realidad.
2. El segundo aspecto interconectado que lleva a un cambio de paradigma es la crisis de representación que deriva de una comprensión más matizada del papel del investigador / observador / practicante que ya no es un observador neutral, sino más bien un agente participante del mismo texto que está creando.
3. El tercer aspecto consiste en la tendencia a celebrar las diferencias con préstamos de ideas de múltiples disciplinas.
4. El cuarto aspecto consiste en la visualización del texto como una polifonía de voces. Producción de textos se ve como un dialogo dinámico en un contexto más amplio.
5. El quinto aspecto que incluye a todos los demás es la tendencia a valorar los aspectos sociales, pragmáticas, dinámicos e interrelacionados de la lengua como un sistema cultural y social en un contexto más amplio, más que como un código cerrado. El lenguaje deja de tener un carácter monolítico.
6. Por último, el sexto aspecto que se debe tomar en cuenta es el valor creciente y el énfasis dado (diacrónica y sincrónicamente) a la cultura y el reconocimiento de la naturaleza subjetiva y relativista del fenómeno de la observación y la descripción de la misma.

Estos cambios de paradigma han llevado a una comprensión mucho más realista y completa de las complejidades de la comunicación en un momento socio-cultural específico en la intersección de diferentes profesiones, disciplinas académicas, culturas y sociedades. Así la influencia de teorías y autores alejados de los ET es cada vez más notoria, por ejemplo, desde la antropología está Göhring (1977, 1978) y sus escritos sobre la competencia intercultural, o Homi Bhabha (2004) y su teoría del Tercer Espacio, o la influencia de la antropología y el interminable dilema ético que plantea el trasmitir con precisión el texto original y las limitaciones inevitables y diferencias entre el texto original y el texto final.

Desde la sociología, Goffman (1959/1981) y su concepto de "igualdad" y Bourdieu (1990, 1997) con los conceptos de *habitus, field, illusio,* and *symbolic capitalism* llevan a ver la traducción como una práctica social. Tal hecho ha llevado a algunos estudiosos a estudios a hablar de "giro social" en los ET (Snell Hornby 2006 o Wolf 2006), y ha dado lugar a una serie de obras importantes sobre el funcionamiento de proceso de traducción, la construcción del discurso público a través de la traducción o la construcción de la autoimagen de los traductores (Gouanvic 1999 Wolf y Fukari 2007, Pym, Shlesinger y Simeoni 2008). Desde estas posiciones, la traducción equivale a volver a escribir y no una mera reproducción del mensaje original, sino a tratar de producir un texto en consonancia con el medio ambiente, el destinatario, y la cultura de acogida.

Esta aproximación es la que ha influido más en el desarrollo de una nueva especialidad, la traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP) o *community interpreting*. Los títulos de las publicaciones derivadas de congresos internacionales celebrados en la Universidad de Alcalá (UAH), pionera en España en esta especialidad, dan cuenta también de ese desarrollo de una sociedad multicultural con la llegada de nueva población, inmigrantes o refugiados, con lenguas y culturas prácticamente desconocidas hasta el momento (http://www3.uah.es/master-tisp-uah/publicaciones-tisp-grupo-fitispos/):

Nuevas Necesidades para nuevas realidades / New Needs for New Realities (2002).

Traducción como mediación entre lenguas y culturas / Translation as Mediation or how to Bridge Linguistic and Cultural Gaps (2005).

Investigación y práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: desafíos y alianzas / Research and Practice in Public Service Interpreting and Translation: Challenges and Alliances (2008).

Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNEcTado (TISP en INTERNET) / Public Service Interpreting and Translation in a Wild Wired World (PSIT in www) (2011).

(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto / (Re) Visiting Ethics and Ideology in Situations of Confict (2014).

Un repaso rápido simplemente a los títulos nos indica como se ha pasado en poco más de una década desde la consideraciones pragmáticas y lingüísticas y culturales que plantean estas nuevas sociedades multilingües y multiculturales a los desafíos que plantea la convivencia y la necesidad de investigar vías de entendimiento y colaboración en un mundo en el que la tecnología está ocupando un papel cada vez más prominente para llevar a cuestiones éticas.

Así, los movimientos de población, la mejora de la comunicaciones, la crisis económica, son algunos factores que van han ido calando poco a poco en las conciencias de los ciudadanos y ampliando las áreas en las que los intérpretes y traductores deben intervenir: violencia de género, conflictos

laborales, desarraigo escolar, violaciones de los derechos humanos o extradiciones, conflictos armados, o juicios por crímenes de guerra provocan similares efectos y dibujan la necesidad de observar diferentes principios éticos para diferentes situaciones.

Todo ello influye, sin duda, en la labor del intérprete y traductor y plantea cuestiones éticas e ideológicas que requieren investigación- como lo demuestra ya el creciente número de investigaciones y publicaciones (Baker 2006, 2014, Inghilleri 2003, 2010, 2011) que hablan de los traductores en conflictos armados como seres divididos entre el testimonio y la traducción, pero sin olvidar el rápido desarrollo de recursos informáticos y de Internet y el acceso imparable de la población a los mismos que están convirtiendo a la red en la mayor fuente de información disponible hasta ahora y en el punto de encuentro de practicantes, investigadores, formadores o público en general.

El siglo XXI nadie duda ya es el siglo tecnológico. Se multiplican las investigaciones sobre la aplicación de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en la formación de traductores o intérpretes; se avanza en la interpretación remota; y la figura del intérprete "a distancia"; o en puesta en práctica de soluciones tecnológicas interdisciplinarias para mejorar la calidad de los servicios prestados así como en la búsqueda de soluciones tecnológicas conjuntas entre instituciones públicas y educativas y en el desarrollo de herramientas de software libre pero también de herramientas que faciliten el acceso a recursos de lenguas de menor difusión.

Son varias las propuestas de clasificación de la investigación alejadas ya del mapa de Holmes. Munday (2001) propone un recorrido más histórico y Chesterman (2005) propone una clasificación de la investigación en cuatro acercamientos complementarios: 1. Textual; 2. Cognitivo; 3. Sociológico; 4. Cultural. Cada una de estas líneas de investigación tiene sus propis objetivos y metodologías que se presentan a continuación brevemente:

1. Textual: Investiga el producto de la traducción, comparando y analizando textos originales con sus correspondientes textos traducidos, corpora o fragmentos de textos. Son frecuentes los estudios basados en metodologías propias de la lingüística o la antropología. Y el fin es identificar formas de equivalencia, rasgos específicos entre TO y TT o búsqueda de universales.

2. Cognitivos. Se centra fundamentalmente en el análisis del proceso de la traducción usando métodos empíricos de análisis tales como protocolos de *think - aloud* o *eye track* para analizar la toma de decisiones o las partes del cerebro que se activan, cómo y donde se almacenan los recursos semánticos, etc.

3. Sociológico. Analiza el papel del traductor como factor humano y los agentes – tanto externos como internos que pueden afectar a sus decisiones. El método utilizado suele estar basado en la etnografía con entrevistas, cuestionarios… y se suelen plantear cuestiones relativas a la visibilidad e invisibilidad del traductor…

4. Cultural, que sitúa a la traducción en un plano /contexto más amplio como parte, por ejemplo, de un movimiento literario (polisistémicos) o bajo aspectos de ideología y poder. Plantea cuestiones críticas con respecto a posiciones tradicionales sobre la traducción.

Son acercamientos que no se dan aislados sino que suelen combinar metodologías y procedimientos. Por ejemplo, el enfoque cultural y sociológico suele compartir objetivos y el estudio empírico o reflexión teórica suelen acompañar a estudios profundos.

En definitiva, variedad de modelos disponibles, y uso de nuevas tecnologías abren innumerables vías de investigación junto a nuevas formas de interacción (redes sociales, crowdsourcing, trabajo

colaborativo) donde la traducción juega un papel importante. Por otro lado, el estudio de la traducción en soporte papel no parece ser ya la norma. Y la búsqueda de conexiones entre la teoría y práctica de la traducción sigue siendo central; así como entre formación y mercado laboral que comentaremos a continuación.

3. Tendencias en la docencia y formación en T&I

El siglo XXI muestra también un giro en la formación del traductor, yendo hacia posiciones prácticas. La tendencia es preparar al futuro traductor para el mercado laboral. Y en consecuencia el objetivo es dotar al alumno de la competencia traductora necesaria- término definido como el conjunto el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que el traductor posee para el desarrollo de la actividad profesional.

A finales de siglo ya observamos un aumento considerable de propuestas metodológicas y de signo diverso, ya sea hablando de las competencias a adquirir (Robinson 1991, 1997, 2003, 2011, Kelly 2005, Hurtado 1996, 2001) bien sea aludiendo al aprendizaje del proceso (Nida 1964, Nida & Taber 1999, Newmark 1981, 1988, Larson 1984, Snell-Hornby 1995, Kilary 1995, 2000), o bien fijándose en las características del producto (Nord 1997, Chesterman 1997).

Este mismo interés se refleja también en el volumen de artículos y monográficos aparecidos en publicaciones especializadas como *Meta, TTR, The Translator, ITT* (*The Interpreter and Translator Trainer) o REDIT* (Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación). O en la temática de cada uno de los encuentros del foro anual que celebra CIUTI (www.ciuti.org) y que expongo a continuación:

CIUTI Forum 2014 *Pooling Academic Excellence with Entrepreneurship for New Partnerships* [Aunar excelencia académica con emprendimiento en nuevas asociaciones].

CIUTI-Forum 2013. *Facing the World's New Challenges. The Role of T & I in Providing Integrated Efficient and Sustainable Solutions* [Haciendo frente a los nuevos desafíos mundiales. El papel de la traducción e interpretación a la hora de proporcionar soluciones integradas, eficaces y sostenibles].

CIUTI-Forum 2012. *Translators and interpreters as key actors in global networking* [Traductores e intérpretes como actores claves en el entramado global de redes].

CIUTI-Forum 2011. *New Needs, Translators & Programs. On the translational tasks of the United Nations* [Nuevas necesidades, traductores y programas. Sobre las tareas transnacionales de las Naciones Unidas].

CIUTI-Forum 2010. *Global Governance and Intercultural Dialogue: Translation and Interpreting in a new Geopolitical Setting* [Gobernanza global y diálogo intercultural. Traducción e interpretación en un nuevo contexto geopolítico].

CIUTI Forum 2009. *Translating the Future: Beyond today's academic & professional challenges* [Traduciendo el futuro: Más allá de los desafíos académicos y profesionales de hoy en día].

CIUTI Forum 2008. *Enhancing Translation Quality: Ways, Means, Methods* [Priorizando la calidad de la traducción: Modos, formas y métodos].

CIUTI Forum Paris 2005. *Regards sur les aspects culturels de la communication* [Con respecto a los aspectos culturales de la comunicación].

Una visión rápida de los títulos y contenidos de los mismos nos indica cómo se han ido configurando modelos pedagógicos marcados, no solo por los avances llevados a cabo en los ámbitos de los estudios de traducción y de la lingüística principalmente, sino también por el desarrollo propio de la didáctica y la pedagogía. Dicha evolución viene también marcada por un desplazamiento de modelos centrados en el docente hacia otros modelos en los que el discente es el principal protagonista del proceso de aprendizaje.

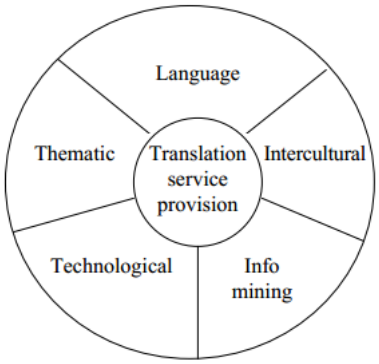
Hayvarias propuestas y son también variadas: Robinson (2003) considera que el diseño de un currículum debe integrar aspectos profesionales, teóricos, personales, cognitivos, semióticos, sociales, culturales y lingüísticos.

Kilary (1995), divide dicha competencia en varias subcompetencias que todo traductor debe dominar. Estas son:

— Subcompetencia lingüística
— Subcompetencia comunicativa
— Subcompetencia cultural
— Subcompetencia textual
— Subcompetencia heurística
— Subcompetencia «translativa»

Por su parte, la Unión Europea, y gracias al proceso conocido como Proceso de Bolonia, ha logrado unificar programas basados en una serie de competencias que el alumno debe dominar y que quedan expresadas en el esquema que sigue (Figura 1).

Figura nº 1. Rueda de competencias de Red EU-DGT EMT



La mejor puesta en práctica de dicha rueda de competencias en programas de formación es la red de excelencia creada por la UE conocida como la Red EMT (*European Master´s in Translation* (*EMT network*), creada en el 2007 (http://ec.europa.eu/emt) que integra en la actualidad a 64 universidades de países miembro de la UE que ofrecen Másteres de calidad tras haber superado la evaluación de expertos.

Esta tendencia a formar al traductor para el mercado ha dado lugar a obras prácticas como por ejemplo *Translation as a Profession* de Gouadec (2007), es un buen ejemplo. A su vez, y dado que parece fundamental conocer el mercado se hacen cada vez más necesarios los contactos con la empresa y las instituciones y la investigación sobre sus necesidades y su opinión sobre la formación de aquellos que serán sus trabajadores. Son varios los estudios realizados y también los congresos/ seminarios o encuentros en los que intervienen ambas partes: la empresa y la universidad o entidad formadora.

Uno de estos estudios fue llevado a cabo dentro del proyecto europeo OPTIMALE: *Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe* [Optimizando la Formación del Traductor Profesional en una Europa Multilingüe]. En el proyecto participaron 70 universidades de 32 países europeos diferentes, incluyendo 24 de la Unión Europea y cinco de países que no pertenecen al espacio europeo.

OPTIMALE trabajó en estrecha colaboración con la red de Másteres Europeos de Traducción y con EUATAC (*European Union of Association of Translation Companie*s) y otras asociaciones y cuerpos profesionales de las industrias de la lengua. El principal objetivo era estudiar la formación de traductores profesionales y monitorizar las necesidades del mercado y de la sociedad junto con las exigencias profesionales. Los resultados mostraron la creciente relación entre universidad y empresa. Un repaso a los programas académicos, sobre todo de postgrados, mostraron una tendencia creciente e a incluir las capacidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional dentro de la industria de los servicios lingüísticos. De los 171 programas estudiados, más del 75% incluían algún tipo de traducción especializada, y más de la mitad, cursos sobre temas especializados (derecho, economía, etc.). Además, más del 40% de los programas incluían módulos dedicados a la práctica profesional en el lugar de trabajo y una abrumadora mayoría (más del 80%) daban a los estudiantes la oportunidad de aprender el manejo de herramienta electrónica aplicadas a la traducción (TAO). Por último, más del 67% de las universidades mantenía vínculos con la industria de la traducción y sus profesionales. (Toudic 2011, Valero-Garcés y Toudic 2014, Valero-Garcés y Gambier 2014)).

Todo ello exige una formación mixta de modo que la competencia traductora incluye no solo conocimientos lingüísticos y culturales de las lenguas de trabajo, y estrategias para la transferencia del significado y la producción de un TT que cumpla la función que se le espera en el campo de especialización (traducción periodística, traducción literaria, traducción técnica, etc.) sino también conocimientos de herramientas de traducción, y con frecuencia, de gestión de proyectos de traducción, y otras habilidades necesarias para trabajar como autónomos, dada la tendencia de las grandes empresa y empleadores a contratar traductores externos.

Además, a pesar de la separación de la figura del traductor e intérprete en algunos círculos, y la defensa de muchos practicantes de dicha separación, la realidad del siglo XXI está dando paso al reconocimiento de otra figura mixta: el Trans-terpreter (Henry Liu, Presidente de FIT), como figura capaz de hacer frente a los retos que pueden surgir en situaciones de crisis, catástrofes, guerras…pero también como modo de preparar y dar más oportunidades a los futuro T&I y adaptarles a la era post-traducción automática.

En el Foro de la CIUTI celebrado en enero de 2016 en Ginebra y bajo el tema de Educación igualitaria a través de la comunicación intercultural: papel y responsabilidad de los actores no gubernamentales – se señalaron como puntos importantes:

- una cooperación y coordinación más eficaz ente los empleadores, gobiernos e instituciones educativas para el desarrollo de programas y acciones formativas de formación continua, (por ejemplo, prácticas en empresa, jornadas formativas, etc.

- esfuerzos conjuntos para incorporar y adaptar los nuevos retos de la tecnología, necesarios para seguir el ritmo de los tiempos e incorporar los nuevos avances: redes sociales, blogs, *newsletter, webinars*, software para traductores….todo ello plantea el reto de la enseñanza a distancia (cursos *on line* cerrados o gratuitos, MOOCS).

- adaptar/ampliar la definición del perfil del traductor(es) a la realidad. Ya no es un perfil único: sino variado y diverso y por lo tanto requiere especialización.

- Fomentar la enseñanza online como herramienta para el acceso a la formación de más personas con sus ventajas: libertad de horarios, posibilidad de ofrecer y recibir atención individualizada; posibilidad de adaptar o incorporar contenidos más complicados gradualmente, etc y considerando otras desventajas: exigencia de aprendizaje, tanto de alumnos como de profesores; desequilibrio existente en cuanto a la disponibilidad de las nuevas tecnologías entre unas combinaciones de lenguas y otras; necesidad de actuar en situaciones en las que los recursos no están al alcance, etc.

Un nuevo acrónimo se maneja ya en el ámbito institucional: GILT (globalización, internacionalización, localización y traducción). Y Robinson (2002), irónicamente, habla del traductor como un cibernauta y concluye su artículo del siguiente modo (Cif. Jiménez 209: 188):

Esperemos no llegar al extremo que relata Pym (2003) cuando habla de la "deshumanización" del traductor y la negligencia o falta de atención por el desarrollo de la competencia traductora y de las destrezas tradicionales de la traducción por la atención desmesurada que se está prestando en algunos círculos al manejo de estas herramientas. Ello lleva también a la marginación de los traductores que se les priva de su creatividad como productores autónomos de textos, ignorados por el mercado por su falta de dominio de dichas herramientas.

En definitiva, identificar innovación sólo con tecnología, sin acompañarla de innovación pedagógica o de nuevas estrategias para traducir o interpretar es un riesgo.

No cabe duda que vivimos en la era tecnológica, a velocidad de vértigo en innovaciones que llegan a cualquier rincón del mundo: antenas parabólicas en aldeas africanas, telefonía móvil cada vez más sofisticada, pizarras electrónicas en los puntos más lejanos de la geografía española, *skype* como herramienta fundamental de comunicación con las familias a miles de kilómetros, laboratorios de traducción e interpretación altamente tecnificados que nos obligan a reciclarnos o buscar nuevas estrategias para acometer los nuevos retos. Esta situación afecta a todos los elementos de la cadena de comunicación y exige de formación continua también.

4. A modo de conclusión

El breve repaso del panorama sobre la investigación y docencia en los Estudios de Traducción nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. El paisaje de los Estudios de Traducción, en general, ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. Esos cambios son vistos de manera diferente según la posición de los involucrados.

2. El panorama de la investigación en T&I en el siglo XXI refleja una enorme diversidad de paradigmas, temas y enfoques metodológicos, por no hablar de la diversidad étnica / lingüística / cultural de los consumidores / clientes que dan lugar a cuestiones relacionadas con los idiomas – dominantes o de escaso uso- barreras culturales y relaciones de poder.

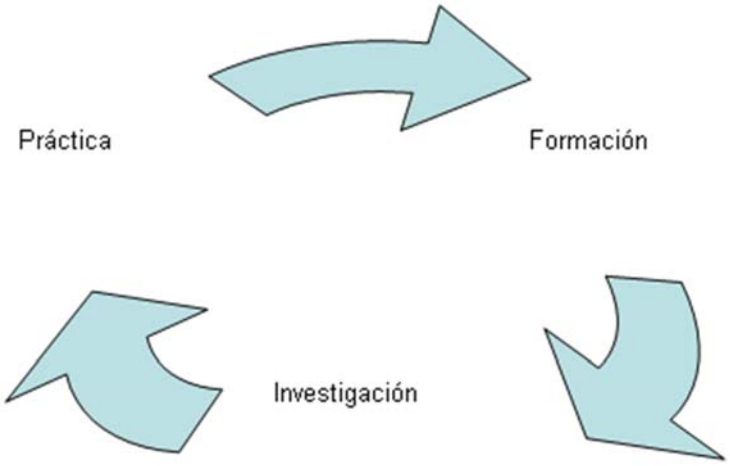
3. La investigación también muestra que, más que un conjunto de grandes teorías paradigmáticas generales, hoy comprende una serie de micro-procesos, modelos de investigación y estrategias diversas que se siguen, en parte, sirviendo de grandes teorías lingüísticas (funcionalismo, análisis del discurso, terminología…) pero que son sensibles a otras disciplinas (sociología, antropología, ciencias de la salud, ciencias de la comunicación, estudios culturales, etc.) que proporcionan una nueva visión de 'la

subjetividad de los participantes, de la relatividad de las normas culturales, de la naturaleza efímera del texto y de la contradicciones potenciales inherentes a la aplicación de estos diversos dominios.

4. La investigación en traducción e interpretación se publica cada vez más en una amplia variedad de revistas, lejos de las revistas tradicionales sobre T&I, lingüística, literatura comparada o estudios culturales para publicar en medios relacionados con medicina, derecho, enfermería transcultural, estudios de comunicación.

5. La formación se tiende a basar en tres pilares fundamentales interconectados: investigación, formación y práctica que se refleja en el esquema siguiente:

Figura nº 2



6. El perfil del futuro traductor es de un profesional con habilidades diversas que le permitan adaptarse a los servicios que derivados de la actividad propia de traducir y que quedan bien ejemplificados en la imagen de la Unión Europea sobre los servicios de traducción.

En definitiva, el siglo XXI exige colaboración y tecnología.

Referencias bibliográficas

Baker, M. (2006). *Translation and Conflict*. Abingdon: Routledge.

Baker, M. (2014). The changing Landscape of Translation and Interpreting Studies. In S. Bermann and C. Porter (Eds.). *A companion to Translation Studies* (pp. 15-27). New York: John Wiley & Sons.

Bassnett, S. and H. Trivedi (eds) (1999) Post-Colonial Translation: Theory and Practice, London and New York: Routledge.

Bhabha, H. (1996). Cultures In-Between. In St.Hall and P. Du Gay (Eds.),*Questions of Cultural Identity*(pp. 53-60),London: Sage.

Bourdieu, P. (1990).*In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology,* trans. by Matthew Adamson, Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1997).*Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chesterman, A. (2005). Consilience in Translation Studies. *Revista Canaria de Estudios Ingleses,* 2005: 19-32.

Chesterman, A. *Memes of Translation.* (1997). *The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, 1997.

Cronin, M. (1996). Translating Ireland: Translation, Languages, Cultures, Cork: Cork

Cronin, M. (2003). *Translation and Globalization*. London & New York: Routledge.

Gentzler, E. (2001) Contemporary Translation Theories, Clevedon: Multilingual Matters, 2nd edition.

Goffman, E (1959).*The Presentation of Self in Everyday Life,* New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell

Göhring, H. (1977). Sozialwissenschaftliche Anregungen für die Sprachlehrforschung. In K. Bender, K. Berger and M.Wandruszkan (Eds.),*Imago Linguae. Beitrage zu Sprache, Deutung und Übersetzen.Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Paepcke*München: Wilhelm Fink Verlag, pp.169-177.

Göhring, H. (1978). Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. In W. Kühlwein and A. Raasch (Eds.),*Kongreßberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Mainz 1977*, Stuttgart: Hochschulverlag, pp 9-14.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bantam Books

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence. London:* Bantam Books.

Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Gouanvic, J. M. (1999). *Sociologie de la Traduction. La science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950*. Arras Cedex: Artois Presses Université.

Harvey, K. (1998/2004) 'Translating camp talk: Gay identities and cultural transfer', L. Venuti (ed.) (2004) The Translation Studies Reader, London and New York: Routledge, 2nd edition. pp. 402–21.

Holmes, J.S (1988b/2004) 'The name and nature of translation studies', in L. Venuti (ed.) (2004), pp. 180–92. The Translation Studies Reader, London and New York: Routledge, 2nd edition. pp 180-192.

House, J. (1997) Translation Quality Assessment: A Model Revisited, Tübingen: Gunter Narr.

Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y Traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.

Hurtado Albir. *La enseñanza de la traducción*. Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones, 1996.

Inghilleri, M. (2003). Habitus, Field and Discourse: Interpreting as a Socially Situated Activity.*Target* 15 (2): 243-268.

Inghilleri, M. (2006). Macro social theory, linguistic ethnography and interpreting research.*Linguistica Antverpiensia*, 5: 57-68.

Inghilleri, M. (2011). *Interpreting Justice: Ethics, Politics and Language*. Abingdon: Routledge.

Inghilleri, M., and S. A.Harding (Eds) (2010). *Translation and Violent Conflict.* Special issue, *The Translator* 6 (1).

Jiménez, O. (2009) "Training Technical Translators in the Age of Localization: Rethinking the Role of CAT Tools in the Classroom", en Learning Theories and Practice in Translation Studies Frank Austermühl and Joachim Kornelius (eds.). Heidelberg: Lighthouse Unlimited –Band 141: 157-196.

Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers.* Manchester: St Jerome.

Kilary, D. *A Social Constructivists Approach to Translator Education Empowerment from Theory to Practice.* Manchester: St Jerome, 2000.

Kilary, D. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent: Ohio: Kent State Univeristy Press, 1995.

Larson, M. *Meaning-Based Translation. A Guide to Cross - Language Equivalence*, Lanham/New York/London. University Press of America, 1984.

Lefevere, A. (1992a) Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame, London and New York: Routledge.

Munday, J. (2001) Introducing Translation Studies: Theories and Applications, London and New York: Routledge, 1st edition.

Newmark, *P*.(1988). *A Textbook of Translation*, New York/London. Prentice Hall.

Newmark, P. (1981).*Approaches to Translation*. Oxford. New York. Pergamon.

Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating*, Leiden, E. J. Brill.

Nida, E. y Taber, Ch. (1969). *The Theory and Practice of Translation*, Leiden. E. J. Brill, 1969.

Niranjana, T. (1992) Siting Translation: History, Post-Structuralism, and the Colonial

Nord, Ch. (1967). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester. St. Jerome Press.

Pym, A; M. Shlesinger and D. Simeoni (Eds.) (2008). *Beyond Descriptive Translation Studies. Investigations in homage to Gideon Toury*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Reiss, K. (1977/89). 'Text types, translation types and translation assessment', translated by translated by, in A. Chesterman (ed.) (1989), pp. 105–15.

Robinson, D. (2011). *Translation and the Problem of Sway*. Amsterdam : John Benjamins.

Robinson, D. *(1997). Becoming a Translator: An Accelerated Course*. London and New York: Routledge, 1997, 2nd Ed. 2003.

Robinson, D. (1991). *The Translator's Turn*. Baltimore and London. The John Hopkins University Press.

Robinson, D. (1997). *Translation and Empire. Postcolonial Theories Explained*, Manchester. St. Jerome Press.

Rudvin, M. (2006). The cultural turn in Community Interpreting. A brief analysis of epistemological developments in Community Interpreting literature in the light of paradigm changes in the humanities. *Linguistica Antverpiensia,* 5: 21-41.

Simon, S. (1996). *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission,* London and New York: Routledge.

Snell-Hornby, M. (1995). *Translation Studies. An Integrated Approach*, Amsterdam, John Benjamins.

Snell Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?*. Amsterdam: John Benjamins.

Spivak, G. (1993/2004) 'The politics of translation', in L. Venuti (ed.) (2004), pp. 369–88.

Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies – And Beyond*. Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

Toudic, D. *The OPTIMALE Employers survey and consultation*. Dec 2011. [http://www.ressources.univ-rennes2.fr/service-relations-internationales/optimale/attachments/article/52/WP4_Synthesis_report.pdf.]

Valero Garcés, C. (2014). "Introduction. Translation and interpreting in the public services: crossing the threshold into adulthood". *FITISPos International Journal*, Vol 1(2014):76-91.

Valero Garcés, C., Gambier, I. (2014). Mapping translator training in Europe. *Turjuman*. 23/2, pp. 279 - 303.

Valero-Garcés, C. y Toudic, Daniel (2014). Technological innovation and translation. Training translators in the EU for the 21st century. *Verbeia,* Número 0, 186-205.

Venuti, L. (ed.) (2004). *The Translation Studies Reader*, London and New York: Routledge, 2nd edition.

Wolf, M. y Fukari (eds) (2007) Constructing a Sociology of Translation, Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.

El diálogo intercultural entre el cine hollywoodense y el cine mexicano de la Época de Oro

LAURO ZAVALA

Universidad Autónoma Metropolitana

Resumen: En este trabajo se presentará un panorama sobre los géneros clásicos del cine mexicano, para lo cual se proyectarán algunas secuencias representativas de la llamada Época de Oro (1942-1957). Estas secuencias pertenecen al melodrama (*Rosenda*, J. Bracho, 1948); film noir (*Ensayo de un crimen*, Luis Buñuel, 1955); musical (*El inocente*, R. González, 1956); erotismo (*Susana*, Luis Buñuel, 1951) y comedia (*Músico, poeta y loco*, H. Gómez, 1948), además de la hibridación de comedia, melodrama, cine musical y erotismo (*Enamorada*, Emilio Fernández, 1946). Estas películas siguen siendo exhibidas y son frecuentemente imitadas en la actualidad, y en ellas se puede escuchar el habla popular mexicana.

Palabras clave: géneros; cine mexicano; Época de Oro; habla popular mexicana

Introducción

El cine mexicano ha sido objeto de numerosos estudios desde la perspectiva de la historia del cine nacional y la historia de la nación a través del cine. Pero todavía es muy escasa la tradición de aproximaciones al estudio del cine mexicano (y latinoamericano) desde la perspectiva del lenguaje cinematográfico y el estudio de los géneros clásicos.[1] En lo que sigue presento algunas similitudes formales y diferencias ideológicas entre el cine mexicano y el estadounidense durante las décadas de 1940 y 1950, a partir del análisis de algunas escenas paradigmáticas de film noir, comedia romántica, melodrama, cine musical y cine social.

Aquí parto de la hipótesis de que existen huellas intertextuales entre el cine mexicano y el cine estadounidense durante este periodo. Entiendo por *huella intertextual* la presencia de rastros temáticos, formales y estructurales de una película o grupo de películas en otra película particular. Se trata de una forma de intertextualidad que puede ser pretextual (a partir de una película específica) o architextual (a partir de una regla de género).[2] En los ejemplos que siguen encontramos ambos tipos de huellas en el terreno formal y estructural, pero hay notables diferencias en el terreno ideológico y genérico.

[1] El estudio del lenguaje cinematográfico en el cine mexicano incluye los trabajos de Ariel Zúñiga: *Vasos comunicantes en el cine de Roberto Gavaldón*. México, Ediciones El Equilibrista, 1990; Álvaro Vázquez Mantecón: *Orígenes literarios de un arquetipo fílmico. Adaptaciones cinematográficas a* Santa *de Federico Gamboa.* México UAM Azcapotzalco, 2006; Álvaro Fernández: *Crimen y suspenso en el cine mexicano, 1946-1955*. Zamora, El Colegio de Michoacán, 2007; Rocío González de Arce: *Cinema / Naturaleza. Un punto de vista etnobiológico*. México, Etnobiología / Conaculta, 2016.

[2] Pavao Pavlicic: "La intertextualidad moderna y la posmoderna", en *Versión* núm. 18, UAM Xochimilco, 2006, 87-113. Texto disponible en línea.

Durante la llamada Época de Oro del cine mexicano (de 1936 a 1957) la producción alcanzó hasta 130 películas cada año, con una presencia en todos los países de habla hispana, en parte debido a la recesión del mercado del cine estadounidense por causa de la Segunda Guerra Mundial. Las salas de exhibición llegaron a tener hasta 10,000 butacas, y se creó un notable *star system* en la región iberoamericana, todo ello en el contexto de la necesidad de afianzar la identidad cultural de la región.

Es ilustrativo del alcance de esta producción cinematográfica la existencia de concursos de canción ranchera mexicana en varios países de la región latinoamericana. Por ejemplo, en Chile fue popular una intérprete con el nombre profesional de Rosario de Guadalupe, que representaba una alusión sincrética de las vírgenes del Rosario (en Chile) y la Virgen de Guadalupe (en México).

A continuación señalo la presencia de algunas huellas intertextuales del cine de géneros estadounidense en algunas películas del cine mexicano de la Época de Oro.

1. Film Noir

Entre los elementos formales e ideológicos más distintivos del llamado *film noir*, en general, se encuentran los claroscuros dramáticos y el empleo de espacios confinados; la *femme fatal* y el correspondiente *doppelgänger*; las estrategias de suspenso narrativo (de la calma a la sorpresa epifánica final), la existencia de un crimen pasional, y una frecuente ambigüedad moral en los personajes.

De acuerdo con el trabajo de Andrew Spicer, se pueden encontrar 184 películas en el cine estadounidense que tienen estas características durante las décadas de 1940 y 1950, antes del surgimiento, a partir de *Sombras del mal* (Orson Welles, 1959) del llamado *neo-noir*.[3] Por su parte, el cine de crimen y suspenso producido en México en esa época tiene estos mismos rasgos formales, pero con un fuerte componente melodramático, lo que ha llevado a señalar la existencia de un cine *melo-noir* en la región iberoamericana, producido de manera simultánea al *film noir* estadounidense. De acuerdo con el trabajo de Álvaro Fernández, se pueden encontrar 151 películas en el cine mexicano que tienen estas características durante las décadas de 1940 y 1950.[4]

En todas estas películas encontramos los claroscuros provenientes del expresionismo alemán, como una manifestación de la angustia existencial de los personajes, acompañados por un marcado determinismo social, lo mismo en el cine mexicano que en el estadounidense.

Como un ejemplo de estos rasgos en ambas cinematografías propongo considerar la secuencia final de *The Big Combo* (Joseph H. Lewis, 1955) (2 min 9 seg) y la secuencia final de *El suavecito* (Fernando Méndez, 1951) (5 min 56 seg).

En ambos casos, la secuencia final presenta el momento en el que el protagonista se ve acorralado por sus perseguidores. Este momento ocurre a media noche, y el perseguido se ve iluminado en alto contraste, ya sea por las lámparas de la calle o los faros del auto, para terminar siendo atrapado de manera dramática. En el caso de *The Big Combo*, el sofisticado pero cruel extorsionador es llevado a la cárcel después de haber traicionado a todos aquellos que lo han apoyado. En ese sentido, su acorralamiento final resulta inevitable en retrospectiva, como consecuencia natural de la misma historia.

En la secuencia final de *El suavecito* encontramos al protagonista perseguido por la banda de extorsionadores a quienes él ha denunciado ante la policía. Esta secuencia ocurre en una terminal de autobuses, también a media noche, cuando el protagonista está tratando de escapar. La construcción del espacio, el empleo de una música dramática de carácter consonante y la iluminación en alto contraste

[3] Andrew Spicer: *Film Noir*. Harlow, Pearson Education Limited, 2002.
[4] A. Fernández, *op. cit*. Ver nota 1.

para mostrar el acorralamiento final del personaje son similares a la película estadounidense. Sin embargo, esta secuencia tiene una notable diferencia ideológica con la anterior, pues mientras el encarcelamiento del protagonista en *The Big Combo* es un acto de justicia por parte de la ley, en cambio en *El suavecito* la muerte del protagonista tiene un carácter trágico, y es claramente injusta, pues es consecuencia de su decisión de salvar la vida de un hombre inocente.

Unos momentos antes de esta secuencia final vemos cómo él mismo detiene el autobús en el que está viajando, y regresa a la comisaría para hacer una nueva declaración, lo que permitirá que el acusado quede en libertad. Es por ello que la muerte del protagonista en la escena final, como un acto de venganza de los mafiosos, es una variante melodramática del *film noir* estadounidense.

De esta manera, mientras ambas películas comparten los rasgos formales del género en términos de iluminación, composición visual, estructura narrativa y puesta en escena, en cambio existen profundas diferencias ideológicas entre ellas, y el sentido del final tiene connotaciones muy distintas en cada película. Al pertenecer a tradiciones genéricas diferentes, éstas (y muchas otras) películas de la época ameritan un estudio más detenido de lo que podríamos llamar las variantes interculturales del *noir* clásico.

2. Comedia Romántica

Durante la década de 1930 se produjo en el cine estadounidense un grupo de películas de comedia romántica a las que se ha llamado *screwball comedy*, un género de enredo matrimonial.[5] Entre ellas encontramos *It Happened One Night* (Frank Capra, 1934), con Claudette Colbert y Clark Gable, y *The Awful Truth* (Leo McCarey, 1937), con Cary Grant y Irene Dunne, que comparten varios rasgos genéricos, especialmente en la puesta en escena, con una película como *Enamorada* (Emilio Fernández, 1946), con María Félix y Pedro Armendáriz. Esta última ha sido estudiada casi exclusivamente como una película sobre la Revolución Mexicana, pero se ha dejado de lado su carácter de comedia romántica clásica.

En *It Happened One Night* encontramos una secuencia donde el personaje de Claudette Colbert se encuentra en la orilla de la carretera, y jugando con su compañero de viaje decide mostrar sus pantorrillas a un conductor anónimo para provocar que éste detenga su automóvil y les dé un aventón. De esta manera, ella gana la competencia con su compañero de viaje al emplear un método efectivo para recibir ayuda de un total extraño. Por su parte, en *The Awful Truth* el personaje de Cary Grant visita la habitación del hotel donde se hospeda su esposa, y queda atrapado detrás de la puerta de la habitación en el preciso momento en que el nuevo pretendiente de ella llega para pedirle un primer beso como prueba de su amor. Cuando ella accede a besarlo, no puede evitar reír debido a que Cary Grant le hace cosquillas, secretamente, detrás de la puerta.

En *Enamorada* encontramos dos secuencias donde las pantorrillas de la protagonista y la puerta que la separa de su pretendiente cumplen una función narrativa crucial para la historia. En el primer caso, el personaje de Pedro Armendáriz ve las pantorrillas de María Félix cuando ésta pasa frente a él y sube una banqueta de la calle. Éste es el momento del primer flechazo romántico, que tendrá numerosas consecuencias. En otra secuencia, el mismo pretendiente la visita en su residencia familiar. Cuando ella decide no abrirle la puerta, se inicia una serie de juegos entre ambos, y de esta manera la puerta se convierte en un objeto que los separa y los une al mismo tiempo.

[5] Stanley Cavell: *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*. Barcelona, Paidós, 1999.

A partir del análisis de estas cuatro escenas podemos encontrar varios elementos comunes a todas ellas en la construcción de la puesta en escena:

--- *La competencia como acercamiento*. La competencia lúdica entre el hombre y la mujer se convierte en parte de un proceso de enamoramiento mutuo. Así, la confrontación inicial (causada por la diferencia de clase social o por un malentendido) deja el lugar a la admiración y el acercamiento paulatino y creciente

--- *La ironía como complicidad*. La situación irónica original (donde la mujer gana una competencia con recursos que el hombre no puede emplear o donde la confrontación lúdica es el anuncio de un acercamiento romántico) genera una complicidad entre los personajes y, más importante aún, una complicidad entre ellos y los espectadores

--- *El juego como preludio para la decisión trascendental*. El espíritu lúdico de las situaciones narradas propicia que el personaje que todavía tenía dudas termine por tomar la decisión esperada (acceder al matrimonio), lo cual resulta una consecuencia inevitable en retrospectiva. Este momento de anagnórisis da lugar a una epifanía narrativa que resuelve los enigmas planteados en la historia.

Todas estas películas comparten las reglas de la comedia romántica. La historia de *It Happened One Night* comparte con *Enamorada* lo que podríamos llamar una utopía de clase, donde la hija del hombre más rico de Cholula (María Félix) se enamora del militar que proviene del pueblo, y donde la hija del magnate de Nueva York (Claudette Colbert) se casa con el periodista aventurero. En ambos casos, la mujer es independiente, rebelde y autónoma, pero siempre cariñosa con su padre. Las convenciones genéricas garantizan la lógica narrativa del final epifánico.

3. Cine Musical

El cine musical hollywoodense dominó la atención de los investigadores durante varias décadas, dejando de lado el estudio del cine musical producido fuera de Hollywood, ya sea en el cine independiente y la animación infantil o, sobre todo, en el cine musical producido en el resto del mundo.[6]

Mientras el musical hollywoodense tiene un estilo específico, muy difícil de imitar, en cambio el cine musical internacional está ligado a la identidad cultural de cada país. Observemos una breve escena de *42nd St.* (Lloyd Bacon, 1933), donde encontramos la característica coreografía de Busby Berkeley. Los movimientos de la cámara acompañan a las coristas en sus bailes espectaculares. En esta escena, como en todas las coreografías de Berkeley, los movimientos rítmicos de las piernas de las coristas tienen un ritmo visual acompasado que produce una sensación de armonía física y júbilo juvenil.

En *Músico, poeta y loco* (Humberto Gómez Landero, 1958) encontramos una de las secuencias más logradas en la carrera del comediante y cantante Tin Tan, donde éste improvisa historias apócrifas sobre el origen de distintos ritmos de baile de la tradición europea, estadounidense y latinoamericana. En esta escena las alumnas de la escuela de música lucen faldas mínimas, cruzando varias veces las piernas en sus asientos, y levantándose para seguir el ritmo de cada estilo musical. En ambas películas (*Músico, poeta y loco* y *42nd St.*) es posible reconocer la presencia de varios elementos comunes:

Un erotismo lúdico donde las piernas de las bailarinas se lucen al ritmo de

[6] Corey K. Creekmur y Linda Y. Mokdad, eds.: *The International Musical*. Edinburgh University Press, 2013

una coreografía diseñada para el efecto

La agencia narrativa de la música, pues aunque ninguna de estas secuencias está acompañada por letra, la música establece el tono de celebración dominante, y el humor se encuentra en los diálogos preliminares.

La dimensión maravillosa de la escena, considerando que la música acusmática surge del espacio extradiegético, y que es considerada como algo natural en el género clásico.

Todos los rasgos formales que han sido parte del cine musical hollywoodense se presentan en el cine musical internacional. Sin embargo, en esta película mexicana la música es utilizada para celebrar la diversidad polifónica de ritmos y estilos en distintas tradiciones musicales, en lugar de conservar un único estilo en todas las escenas bailables.

A la polifonía musical de la película mexicana le corresponde una polifonía ideológica en el plano narrativo, pues el discurso de Tin Tan tiene un sentido carnavalesco que está muy alejado de la tradición monológica propia del musical hollywoodense. Es por ello que esta secuencia puede ser considerada como una forma de cine posmoderno *avant la lettre*, donde se juega con elementos architextuales de la tradición musical clásica. Ésta es también una de las razones por las que muchos espectadores actuales consideran a Tin Tan como nuestro contemporáneo. Tan sólo en los últimos 10 años (más de 30 años después de su muerte, ocurrida en 1973) se han producido varios documentales, biografías y glosarios derivados de su trabajo en el cine de la Época de Oro, y algunos grupos de rock lo consideran como su referente musical.[7]

4. Melodrama

El melodrama puede ser considerado como el género modelizante por antonomasia, pues suele ser utilizado en el resto de la tradición genérica como el referente dramático, por su riqueza y complejidad estructural. Al mismo tiempo, éste suele ser el género con mayor gradiente de hibridación. Esto último significa que encontramos rasgos de melodrama en el film noir, el cine musical, la comedia, el cine erótico y el cine social.

Por lo demás, el melodrama tiene un carácter de gran intensidad dramática, en particular en las escenas donde los personajes pierden el control de sus actos para entrar al terreno de sus deseos más profundos.[8] Esto se puede observar en una escena de *Gilda* (Charles Vidor, 1946), protagonizada por Rita Hayworth, y una escena similar en *Aventurera* (Alberto Gout, 1950), protagonizada por Ninón Sevilla.

En una de las escenas más memorables del cine melodramático estadounidense, Gilda entra a la pista de un centro nocturno y canta una canción con movimientos abiertamente sensuales. Al terminar esta canción, ella invita de manera explícita a los hombres que la observan para que le ayuden a abrir el cierre de su vestido. Cuando esto empieza a salir de control, el amigo de su esposo (y secreto enamorado

[7] Rosalía Valdés Julián: *La historia inédita de Tin Tan*. México, Planeta, 2003; Fritz Glockner: *El barco de la ilusión*. México, Ediciones B, 2005; *Ni muy muy ni tan tan… simplemente… Tin Tan* (Dir.: Manuel Márquez, 2005); Rafael Aviña: *Aquí está su Pachucote… ¡Noooo! Biografía narrativa de Germán Valdés*. México, Conaculta, 2009; José Andrés Niquet: *Tin Tan a 40 años* (Dir.: Francesco Taboada Tabone, 2010); *Tin Tan y su trompabulario. Germán Valdés, el genio y su ingenio*. México, Martín Carlos Estrada, 2013.

[8] Ángel Faretta: *La pasión manda. De la condición y la representación melodramáticas*. Buenos Aires, Djaen, 2009.

de ella) la saca violentamente de la pista y le recuerda, en privado, que ella es una mujer casada. Esta conversación termina cuando él le da una fuerte bofetada.

En *Aventurera*, el día de su boda la protagonista decide bailar al ritmo de la música con movimientos sensuales. Esta conducta desconcierta a los invitados de su esposo, que rápidamente abandonan la residencia. Después de esta escena, cuando ella habla a solas con su esposo en la recámara nupcial, le pide perdón y le promete no volver a ponerlo en ridículo frente a sus amigos. Esta secuencia termina con un beso de reconciliación entre los recién casados.

Más allá de las diferencias en la resolución de estas dos secuencias, en ambas encontramos varios elementos comunes en la construcción dramática. Se puede reconocer en ellas una exacerbación de la intensidad dramática, y el tratamiento de la mujer como una víctima moral de la situación social a la que se ve sometida, pues se trata de un personaje rebelde frente a las convenciones sociales. Al mismo tiempo, la protagonista se muestra como una especie de heroína sacrificada, que sin embargo logra una reivindicación implícita de carácter genérico, ya que hace lo que quiere y cuando quiere, al margen de las convenciones de la lógica matrimonial.

El melodrama roza siempre la tragedia, y en ocasiones se hunde en ella. Éste no es el caso de *Gilda*. En *Aventurera*, la mujer termina por ver satisfechos sus deseos de riqueza y respetabilidad matrimonial. En la secuencia final, ella no sólo salva su vida (gracias al sacrificio de uno de sus admiradores), sino que accede a un inesperado final feliz. También aquí las convenciones formales del melodrama son compartidas por las dos películas, pero la ideología del *melo-noir* en la película mexicana llega al extremo de rozar la comedia romántica.

5. Cine Social

En el cine de contenido social es frecuente encontrar la epifanía clásica, acompañada por una panorámica final del grupo social (el pueblo) que acompaña a los protagonistas, ya sea por haber ganado una causa justa o por el duelo de una muerte injusta. Veamos esta lógica genérica en las secuencias finales de *La sal de la tierra* (Herbert Biberman, 1954) (4 min 3 seg), con Rosaura Revueltas, y de *Janitzio* (Carlos Navarro, 1935) (2 min 17 seg), con Emilio *Indio* Fernández.

En *La sal de la tierra*, los mineros que han ido a la huelga durante varios meses terminan por reivindicar su derecho a conservar sus casas gracias a la fuerza de voluntad de las mujeres y la solidaridad que existe entre ellas. Esta película es marcadamente feminista. Aquí la reivindicación política es también una reivindicación de género, y la protagonista (que también es la narradora) en varios momentos se confronta con las convenciones de lo que se supone que ella debe hacer al frente de su familia.

En *Janitzio*, el hombre que se ha rebelado frente a las injusticias que sufren los pescadores del pueblo carga en sus brazos el cuerpo inerte de su esposa, que se ha sacrificado por defenderlo a él y su derecho a recibir lo que es justo por su trabajo. Cuando cae la noche, y en medio de las antorchas que todos sostienen en las manos, el hombre se dirige hacia el mar y se hunde en su interior, con su mujer en los brazos, para no salir de allí nunca más.[9]

Ambas películas, de carácter social, también pertenecen a la tradición del cine sobre matrimonios, y en ambas la esposa decide apoyar a su esposo en un momento crucial, incluso con consecuencias de

[9] Para un comentario más detenido, ver James Ramey: "La resonancia de la conquista en *Janitzio*" en *Casa del Tiempo*, núm. 30, Abril de 2010, 54-57, disponible en línea.

vida o muerte. En ambas se integran la composición visual (altamente dramática) y el empleo del suspenso narrativo (inevitablemente epifánico).

Veamos por un momento otro par de ejemplos de cine social que al mismo tiempo pertenece al cine sobre matrimonios. Se trata de *High Noon* (Fred Zinnemann, 1952), con Gary Cooper y Grace Kelly; y *Distinto amanecer* (Julio Bracho, 1943), con Pedro Armendáriz y Andrea Palma.

En la secuencia final de *High Noon* (2 min 45 seg), después de que todo el pueblo ha dado la espalda al protagonista para enfrentar a los forajidos, Grace Kelly decide apoyar a su esposo y matar a quien está a punto de matarlo a él. Y en la secuencia final de *Distinto amanecer* (4 min 15 seg), la mujer debe decidir si sigue al hombre del que está enamorada o se queda con su familia disfuncional. En un mismo movimiento de cámara, cuando hemos visto al tren alejándose de la estación, descubrimos que ella ha decidido quedarse, en lugar de arriesgarlo todo por una vida inestable y en permanente riesgo de muerte.

En ambos casos, la composición visual de la imagen final muestra al matrimonio aislado o enfrentado a su comunidad, de tal manera que sólo se tienen el uno al otro para construir su futuro o para compartir la muerte.

En todos estos casos de cine social, la pertenencia a un matrimonio o una familia da sentido a la vida y la muerte. Tanto la música como la composición visual muestran que ése es el horizonte que estos personajes han decidido seguir, ya sea integrados a su comunidad (en *La sal de la tierra*); de manera independiente (en *Distinto amanecer*) o incluso dándole la espalda, después de haber sido abandonados o traicionados por ella (en *Janitzio* y *High Noon*). El matrimonio y la familia, mostrados en la escena final, suelen ser parte esencial del cine social y permiten entender el sentido último de las reivindicaciones que se ponen en escena.[10]

Conclusión

La aproximación formal, genérica e intertextual al estudio de los géneros clásicos del cine hollywoodense y el cine de la Época de Oro en México abre un terreno fértil para la investigación de la naturaleza transnacional de estos mismos géneros. Aquí se han estudiado algunos casos de film noir, western, musical, comedia romántica, cine social y melodrama.

El estudio de las similitudes formales y las diferencias ideológicas en ambas tradiciones cinematográficas muestra la utilidad de estudiar el lenguaje audiovisual en estas películas, más allá de su contexto histórico y social. Esta aproximación muestra las posibilidades de la hibridación genérica, la producción de una estética posmoderna en el cine mexicano de la década de 1940, los alcances temáticos del cine social y otras variantes genéricas producidas a ambos lados de la frontera.

Quedan por ser estudiadas otras variantes del diálogo intertextual de carácter intercultural en el cine de géneros de México y de los Estados Unidos, especialmente durante el periodo conocido como la Época de Oro, y su extrapolación en el resto de la región latinoamericana.

Filmografía

Film Noir

The Big Combo (Joseph H. Lewis, 1955)

El suavecito (Fernando Méndez, 1951)

[10] Jeanine Basinger: *I Do and I Don't. A History of the Marriage in the Movies*. New York, Alfred A. Knopf, 2012.

Comedia Romántica
It Happened One Night (Frank Capra, 1934)
The Awful Truth (Leo McCarey, 1937)
Enamorada (Emilio Fernández, 1946)

Cine Musical
42nd St. (Lloyd Bacon, 1933)
Músico, poeta y loco (Humberto Gómez Landero, 1958)

Melodrama
Gilda (Charles Vidor, 1946)
Aventurera (Alberto Gout, 1950)

Cine Social
La sal de la tierra (Herbert Biberman, 1954)
Janitzio (Carlos Navarro, 1935)
High Noon (Fred Zinnemann, 1952)
Distinto amanecer (Julio Bracho, 1943)

Referencias bibliográficas

Basinger, Jeanine: *I Do and I Don't. A History of Marriage in the Movies*. New York, Alfred A. Knopf, 2012.

Capuzzo, Heitor: *Lágrimas de luz. O drama romántico no cinema*. Universidad Federal de Minas Gerais, 1999

Cavell, Stanley: *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*. Barcelona, Paidós, 1999

Creekmur, Corey K. y Linda Y. Mokdad, eds.: *The International Musical*. Edinburgh University Press, 2013

Fernández, Álvaro: *Cine de crimen y suspenso en México, 1946-1955*. Zamora, El Colegio de Michoacán, 2007

Oroz, Silvia: *Melodrama. El cine de lágrimas en América Latina*. México, UNAM, 1995

Saldarriaga, José Fernando: *Ciencia política y cine, un modelo para armar. Cuatro modelos estético-analíticos*. Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana, 2010

Spicer, Andrew: *Film Noir*. Harlow, Pearson Education Limited, 2002

La poética del "sartrecillo valiente" en la obra de Mario Vargas Llosa[1]

FRANCESCA DENEGRI

Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen: En este artículo se explora el modo en que el concepto sartreano de "escritor comprometido" con la sociedad es transformado en la trayectoria literaria de Vargas Llosa a uno de compromiso exclusivo con la imaginación soberana del escritor. La lealtad a su propia imaginación inviste al escritor de dimensiones heroicas muy distintas a la épica revolucionaria; son las batallas que libra consigo mismo y contra un poder íntimo y familiar, foucaldiano y heterogéneo, ubicuo y escurridizo las que le interesan y lo distinguen del héroe de las gestas clásicas. Este paradigma se configura desde el primer ciclo de su obra tanto ensayística como ficcional, el mismo que se abre con la tesis universitaria que presentó a la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Marcos en 1958 con el título de *Bases para una Interpretación de Rubén Darío* (2001) y cierra con *y* su monografía sobre Flaubert, *La orgía perpetua* (1975).

Palabras claves: Escritor comprometido; poder; primer ciclo; Darío; sartrecillo; héroe

Estemos o no de acuerdo con las diversas posiciones políticas que ha asumido Vargas Llosa en sus múltiples intervenciones públicas globales, no se podrá negar que su figura representa los laberintos de la historia intelectual de Occidente en los últimos sesenta años, desde aquellos que se inician con la eclosión de proyectos marxistas revolucionarios en América Latina a finales de los cincuenta del siglo pasado, hasta su cuestionamiento y virtual desactivación por el neoliberalismo hegemónico de la que hoy el escritor es un conspicuo abanderado. Al captar el *Zeitgeist,* es decir, las ideas anhelos y temores de nuestra convulsionada historia contemporánea, Vargas Llosa no solo es aclamado con justicia como un escritor de grandes novelas sino también como influyente pensador y activista político cuya influencia trasciende su región de origen. Su posicionamiento como figura pública se hace evidente desde principios de los años sesenta, cuando comienza a dedicar parte importante de su trabajo al desarrollo de un discurso político propio, y mas tarde a la acción política partidiaria cuando en el Perú corre como candidato a la Presidencia de la República dentro del Movimiento Libertad, de hechura propia, en 1990.

Aunque el concepto sartreano de "escritor comprometido" con el que se identificaba plenamente en los albores de su carrera sufre un revés a partir de los setenta tras el caso Padilla en Cuba, Vargas Llosa mantendrá a lo largo de los años su militancia como escritor que al poner su imaginación y pasión

[1] "El sartrecillo valiente" de la dedicatoria a Luis Loayza y Abelardo Oquendo en *Conversación en la catedral* es un juego de palabras entre el título de unos de los cuentos de los célebres hermanos Grimm "El sastrecillo valiente" y el apodo con que en sus época de universitario se le conocía a Vargas Llosa, sartrecillo, por su fervor a Jean Paul Sartre.

al servicio del debate público, librará batallas en nombre de principios políticos que considera no negociables. El denominador común entre las batallas iniciales en nombre del marxismo y aquellas posteriores en nombre del neoliberalismo es que quien las libra es un escritor cuyo férreo principismo social lo inviste de virtudes modernas cercanas a aquellas que ostenta un héroe clásico, entre ellas la honestidad, el coraje y la integridad que defiende contra viento y marea.[2]

Propongo explorar los modos en que Vargas Llosa otorga a esta figura del escritor comprometido con su trabajo, que es la fuente de esas mismas virtudes, dimensiones claramente heroicas, no obstante se trata de una figura cuyos alcances sociales aparecen enfáticamente diferenciados del concepto del héroe épico o de su derivado moderno, el héroe revolucionario. En tanto el guerrero de la Grecia clásica, ya sea Ulises, Aquiles, Héctor o Patroclo es heroico por las proezas que protagoniza en nombre de su pueblo y en el campo de batalla, el héroe escritor libra sus batallas más significativas consigo mismo y contra la autoridad, usualmente paterna, que pretende controlar su destino. Y en tanto el héroe mesiánico, revolucionario moderno representa en sus luchas las ansias de liberación de toda una colectividad, la figura del escritor vargasllosiano es un solitario que persigue tenazmente su propio deseo tan poderoso como invisible, antes que luchar al lado de su pueblo desprendida y denodadamente contra el enemigo armado y visible. Desde luego que como en las épicas clásicas, se trata aquí también de un deseo que se erige contra el poder, pero se trata de un poder más íntimo y familiar, foucaldiano y heterogéneo, ubicuo y escurridizo que aquel que ostenta el villano de las gestas clásicas.

Este paradigma se configura ya desde el primer ciclo de su obra tanto ensayística como ficcional, el mismo que se abre con la tesis universitaria que presentó a la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Marcos en 1958 con el título de *Bases para una Interpretación de Rubén Darío* (2001), se afianza con sus novelas más conocidas, *La ciudad y los perros* (1962), y *Conversación en la Catedral* (1969), y cierra con *La tía Julia y el escribidor* (1977). Dicho ciclo incluye sus discursos más conocidos, tales como "La literatura es fuego" (1967) que escribió al recibir el Premio de novela Rómulo Gallegos en 1967, su estudio sobre García Márquez *Historia de un deicidio* (1971) *y* su monografía sobre Flaubert, *La orgía perpetua* (1975).

Proponemos en esta presentación que tras la inicial y decisiva influencia que tuvo en Vargas Llosa el intelectual Jean Paul Sartre y su concepto existencialista de escritor comprometido, o *écrivain engagé*, sobreviene en su trayectoria artística un proceso de borronamiento paulatino de esta figura a medida que el autor se enfrenta con el conflicto que le representa personalmente su inicial compromiso con las ideologías de izquierda latinoamericanas, ideología que como sabemos es integral al concepto del escritor sartreano. Esta primera influencia será proclamada explícitamente no solo en la dedicatoria de *Conversación en la catedral,* sino también en su libro *Entre Sartre y Camus* (1981), en las alusiones al autor de *La nausée* que hace a lo largo de su libro de memorias *El pez en el agua* (1993) y en la larga serie de entrevistas y artículos donde se extiende sobre el tema. Su compromiso inicial con la izquierda le representa un conflicto porque si por un lado declara su adhesión a los principios y objetivos del socialismo marxista –aún si ninguna de sus novelas ofrezca personajes revolucionarios que logren una transformación social de tipo marxista – por el otro lado se fue haciendo cada vez mas evidente en su discurso que aquella opción política le representaba una amenaza a su búsqueda de libertad como

[2] Sus publicaciones sobre temas políticos y culturales exceden las de temas literarios (18 novelas, 10 piezas de teatro, 10 ensayos literarios, memoria, cuentos infantiles, entre otros), y están tan tupidamente entretejidas con su biografía intelectual que deben ser entendidas en el contexto del desarrollo y los giros que efectúa en su posicionamiento político y en su visión de las artes y la cultura. Las antologías de sus ensayos, reportajes y columnas incluyen cartas y documentos que constituyen un valioso testimonio de su rol como actor político en el Perú.

creador, tal como lo declara en diversos espacios. El hecho es que la elección de temas y lenguajes para construir su universo novelesco no resultaba siempre compatible con la noción de escritor sartreano vinculado a determinadas coyunturas políticas en el contexto de la Guerra Fría.

Este conflicto se resuelve cuando el autor logra *apropiarse* del mandato sartriano de "escritor comprometido" -no decimos *romper* como lo sostienen muchos críticos- para transformarlo en un mandato diferenciado, que es el del escritor comprometido ya no con una ideología determinada, sino con la construcción de la democracia latinoamericana a partir de los mandatos de su propia consciencia. Con este giro conceptual, del mandato colectivista al mandato individualista, Vargas Llosa mantiene la necesidad inquebrantable del "compromiso social y político' del escritor, pero liberándola de su adherencia a una ideología colectiva de partido, y encauzándola en el deseo individual y soberano del escritor moderno, de modo que la noción de "compromiso", que es clave en la poética vargasllosiana de entonces y de ahora, se convierte en un instrumento que le permite conquistar su propia soberanía autorial, la que defenderá contra viento y marea a lo largo de su larga trayectoria de escritor e intelectual público, ofreciendo un nuevo modelo intelectual en la región y en el mundo. La obra que se constituye en claro parteaguas en este contexto es *La tía Julia y el escribidor* en la que me voy a detener en la segunda parte de esta presentación.

Deicidio en Rubén Darío, García Márquez y Vargas Llosa

"A Luis Loayza, el borgiano de Petit Thouars, y a Abelardo Oquendo, el Delfín, con todo el cariño del sartrecillo valiente, su hermano de entonces y todavía", reza la dedicatoria de *Conversación en la catedral,* novela que en opinión de muchos críticos representa la cumbre de la producción narrativa de Vargas LLosa. Interesa detenerse en las particularidades de ese sartrecillo, como le decían sus compañeros Loayza y Oquendo al joven Vargas Llosa, mote que él mismo habrá aceptado tan gustoso que luego lo consignaría en la dedicatoria a su novela cumbre. Sartrecillo porque era un escritor más pequeño que Sartre, como lo indica el diminutivo, *-illo*, pero también valiente, porque en el complicado y conflictivo contexto latinoamericano este sartrecillo del nuevo continente requería para realizar su misión de una valentía mayor o por lo menos igual a la del propio maestro francés.

Su ensayo "La literatura es fuego", escrito en 1967 nos da pistas sobre esta condición de valentía que el aspirante a escritor debe asumir, particularmente en sociedades latinoamericanas como la peruana de entonces, en la que la literatura como vocación no tenía ninguna legitimidad social, tampoco un lugar propio en el mercado, ya que apenas había una industria editorial regional (en México y Argentina), mucho menos peruana. Es por ello que en su discurso en Venezuela denuncia las "condiciones excepcionalmente difíciles" en las que el escritor en América Latina se ve obligado a trabajar para poder sobrevivir. Porque no solo se trataba de sociedades en las que se le negaba cualquier valor social a su oficio, sino que, lo que es peor, muchas veces se le consideraba como un sujeto de dimensiones patológicas, peligrosas al que había que tratar con suspicacia. El escritor en América Latina estaba pues condenado a la pobreza y al ostracismo, en el mejor caso, a pulular en la bohemia juvenil, el cinismo y el alcoholismo. Vistas así las cosas, insistir en cumplir con su destino constituía, en verdad, una hazaña.

De esta situación que denuncia con amargura en su discurso al recibir el Rómulo Gallegos por *La casa verde*, darán testimonio no solo sus memorables personajes de ficción como El Poeta de *La ciudad y los perros*, Zavalita de *Conversación en la catedral*, y Marito de *La tía Julia y el escribidor*, sino también los personajes de otros novelistas peruanos contemporáneos a Vargas Llosa. Por ejemplo, el Martín Romaña de la novela epónima de (1981) de Bryce Echenique, y el Ludo Totem de *Los geniecillos*

dominicales (1965) de Julio Ramón Ribeyro, que termina, este último, hundiéndose en la marginalidad y la violencia (Elmore, 152). Zavalita, Alberto, Ludo, y Martín representan a los jóvenes escribidores que se asfixian en la ciudad, no por razones de una crisis íntima y sicológica, sino por la relación tensa y conflictiva entre por un lado, su aspiración a ser escritores y por el otro, su medio social que los rechaza, ofreciéndoles una identidad negativa de su oficio, señalada por el desprecio, el aislamiento y hasta el insulto ("muerto de hambre", "maricón", "ocioso"), como tantas veces nos lo ha recordado el mismo escritor en sus novelas y entrevistas.

En estas novelas de formación, lo que marca a los jóvenes protagonistas –excepción del Marito de *La tia Julia y el escribidor* –es la ausencia en sus vidas de todo proyecto viable de realización individual como escritor, o de realización colectiva como miembros de una comunidad, situación que se resuelve en frustración y resignación a la mediocridad y desarraigo, es decir, en la abdicación a sus proyectos mas legítimos. Precisamente, lo que distingue a los protagonistas de *La ciudad y los perros* y *Conversación en la catedral* de aquel de *La tía Julia* es que Zavalita y Alberto ceden a las presiones sociales, y abandonan su sueño de convertirse en escritores, mientras que Marito emprende una verdadera cruzada aun si contra viento y marea, cruzada que involucra el enfrentamiento con su entorno social y familiar, mas puntualmente con su padre, para poder lograr aquello que los otros optan finalmente por abandonar. En ese sentido, Marito es el escritor moderno por excelencia que permanece fiel solo a su propio deseo, y que al hacerlo se configura como el héroe moderno por autonomasia.

La valentía –atributo del héroe clásico que pensadores de innegable impacto en la historia cultural peruana como Manuel González Prada, denunciaran por su brillante ausencia en los modelos de virilidad nacional tras la Guerra del Pacífico, y que un escritor o aspirante a escritor debe poseer en abundancia según Vargas Llosa –no se agota, sin embargo, en este denodado enfrentamiento con una sociedad que lo maltrata y lo ridiculiza, tal como lo vive Marito en carne propia. Para entender los laberintos y vericuetos propios de esta virtud que González Prada reclama para los peruanos, es preciso seguir como lectores las historias íntimas de familia que Vargas Llosa nos relata en la vida de Rubén Darío (*Bases para una interpretación*), en la de García Márquez (*Historia de un deicidio*) y, finalmente, en la suya propia (*La tía Julia y el escribidor* y *El pez en el agua*).

Sobre Darío el novelista peruano relata el trauma que vive el poeta nicaragüense en su adolescencia temprana cuando una mañana, en la calle de su nativo León, en Nicaragua, se le acerca una vecina para llevarla adonde una mujer que entre sollozos y arrodillándose a sus pies, le revela que ella es su verdadera madre, y que el hombre y la mujer a quien el niño había hasta entonces llamado "papá y mamá" son, en verdad, su abuelo y su tía (Denegri, 209). A partir de ese momento, escribe el joven estudiante, entonces todavía Mario Vargas a secas, que

"El niño Félix Rubén simulará que todo marcha igual. Pero en su corazón, todo será diferente: solo, en silencio, deberá vivir el drama que le ha sido revelado. Como no puede compartirlo, no podrá tampoco sentirse ya uno más entre los otros. Un dolor íntimo lo distingue de los demás. Elegirá la soledad. Recluido en su casa, tendrá tiempo para ejercitar *una aptitud* que ha descubierto en esa misma soledad. Esta aptitud, que es la escritura, no solo lo ayudará a soportar el alejamiento de los otros sino sobre todo a *refrendar* esa distancia, esa diferencia que existe entre él y el resto del mundo desde que supo que solo él había sido víctima de un engaño mayor". (2001, 82)

Lo que el joven Vargas nos dice en su lectura de Darío no es que la escritura le sirva a quien será uno de los mayores poetas de América como una forma de acercarse a los demás y sentirse querido, que es el sentido que alguna vez Bryce Echenique le daría a su oficio (escribir para que sus amigos lo quieran

mas), sino más bien todo lo contrario. Lo que en esta tesis dice el entonces aspirante a licenciado, es que a partir del momento del trauma de saberse abandonado por sus padres, la escritura le servirá a Darío para validar la creciente relación de distancia y extrañamiento entre él y los demás. Que si al inicio la vocación de poeta aparece ante un hecho de dolor que lo marca, esa marca que constituye su singularidad y será el fuego mismo que alimentará su vocación, no es suficiente por si sola. Porque esa marca, ese estigma, debe ser deliberadamente cultivado para lograr el despegue de la fantasía literaria como compensación a la realidad brutal en la que vive el niño adolescente.

Es así como nacería el compromiso del escritor, en este primer acto de íntima elección, con su escritura. El proceso lo llevará por otras sucesivas elecciones en las que se irá forjando la valentía del joven poeta, quien en vez de resignarse y aceptar el golpe recibido, elige rechazarlo en la insistencia misma del ejercicio de su prerrogativa literaria. Por ello el escritor será definido por los otros como un apóstata, razón por la cual en adelante será ubicado en esa zona de marginalidad y anomalía reservada para el artista. Sobran razones, en verdad, para que su sociedad le tema, porque su apostasía consiste en erigir universos totalizantes y tan complejos que rivalizan con la realidad de donde se originan, como advertirá más claramente el autor de *La casa verde* en su discurso en Venezuela.

En *Historia de un deicidio,* estudio sobre la obra del autor de *Cien años de soledad*, Vargas Llos evoca al regreso de García Márquez a Aracataca a los 14 años tras una larga estancia en un internado jesuita de Bogotá, donde el frío y la soledad lo aplastaban. Había sido una experiencia traumática de la que él se había defendido contando historias a sus compañeros de escuela en las que reinventaba al pueblo de su infancia como un paraíso caribeño lleno de magia, color y alegría. Empero, a su regreso para unas vacaciones descubre el desfase entre el pueblo fantaseado a la distancia y el pueblo real, bastante más opaco y triste del que recordaba. Señala entonces Vargas Llosa que García Márquez sufrió más que por Aracataca, por él mismo, porque se sintió traicionado. Y que será esta traición la que desencadenará su vocación de novelista, al configurársele el desfase como una infidelidad, un abandono, y finalmente un demonio contra el cual debe defenderse a capa y espada para sobrevivir. "De este desencuentro… nacerá un demonio… que se convertirá en la piedra angular de muchas de sus fabulaciones, la más conocida de las cuales será Macondo", escribe. (1971, 92).

En estos dos grandes escritores del canon latinoamericano, tal como los lee Vargas Llosa, la raíz de la vocación de fabulador está en el sentimiento de insatisfacción que sienten tempranamente frente a la vida. Para que esa insatisfacción inicial de sus frutos, empero, esta tendrá que convertirse en un verdadero acto de rebelión con la que el sujeto pretenda abolir nada menos que la realidad que le ha tocado vivir. Por ello, concluye que cada novela escrita es en verdad "un deicidio secreto, un asesinato simbólico de la realidad" (1971, 85). Este concepto de deicidio que precede su posterior y controvertida teoría de los demonios es elaborado para operar exclusivamente en la ficción; es decir, no se trata de un acto que pretenda transformar directamente la realidad social, como lo haría un decreto ley o una guerra de guerrillas, sino que más bien se presenta como un espacio de compensación frente a una realidad de la que el sujeto apenas tiene control. No es coincidencia que estas fronteras entre escritura y sociedad comienzan a establecerse de manera clara y puntual en la poética de Vargas Llosa a partir del año de la publicación de *Historia de un deicidio*, que es el mismo año en que estalla el caso Padilla (1971), episodio que provoca su renuncia al Comité de la revista Casa de las Américas, y que paulatinamente lo llevará a deslindar definitivamente del pensamiento de izquierda latinoamericano.

Tan dramático como el deicidio, que es una elección deliberada y consciente de derribar los escenarios de la vida real para reconstruirlos según la fantasía y el deseo íntimos del escritor, es el asesinato simbólico del precursor o maestro, del que escribe Harold Bloom en *The anxiety of influence*

y que Darío por su lado pondrá luego en práctica frente a Emile Zola, y años más tarde, García Márquez con Faulkner. En su estudio sobre el poeta irlandés William Yeats, Bloom sugiere que para crear una visión poética propia Yeats debió emprender un trabajo de revisionismo y antagonismo crítico de sus maestros Blake y Shelley, a quienes el poeta había iconizado desde su juventud. Encontrar fallas en sus precursores le habrían abierto al joven Yeats las puertas de ingreso a la tradición poética occidental, al dotarlo de la fuerza de un discurso que se erige como crítico y distinto al de sus precursores y ya no meramente epigonal. De Darío señala Vargas Llosa en su tesis que no hubiera dejado de ser un "poeta de efemérides, un imitador de Ricardo Palma, Bécquer, Campoamor, Zorrilla" (2001, 38) si no hubiera descubierto a Zola para levantarse decisivamente contra la escuela naturalista creada por el autor de *Nana,* como efectivamente logro hacerlo en sus cuentos de *Azul*. "Es en *Azul* que Darío se reinventa", escribe Vargas Llosa, "adueñándose de una fe nueva y propia" con la que logra la creación del universo exquisitamente artificial con el que hoy reconocemos como su marca inconfundible. Destaca del poeta sobre todo su "honradez consigo mismo" al abandonar la seducción del pastiche o de la imitación para seguir su propio llamado, aun si de resonancias todavía desconocidas y confusas, que sin embargo a la postre le permitirán elegirse a sí mismo como escritor de voz propia y diferenciada a la de sus maestros (2001, 109).

En torno al tema de las influencias, una de las corazonadas que se exploran a lo largo de *Historia de un deicidio* es que más que un mero admirador y lector apasionado de Faulkner, la grandeza del colombiano consistió precisamente en tener el valor de mal-leer sus novelas, y de de-formar el estilo del creador de Yoknapatawpha. Fue así que el autor de *Cien años de soledad* logró romper con las formas de engranaje narrativo que constituyen hoy el innegable legado de Faulkner, para llegar a formas narrativas más apropiadas a la domesticación del singular demonio en que se había convertido la infiel Aracataca para el joven Gabo. Lo que le interesa subrayar a Vargas Llosa es que, tanto en el caso de Darío como en el de García Márquez, esos jóvenes guiados por una vocación todavía incierta que los había llevado a acumular un conjunto de escritos contradictorios y desiguales influenciados por sus maestros de cabecera, dan el gran paso cuando en un acto de rebelión necesaria, rompen con el lenguaje de sus precursores, y en ese acto de rompimiento, comienzan a trazar las coordenadas de su propia y soberana cartografía literaria. Escribe en "La literatura es fuego": "El peso del instante de la ruptura lastra toda la praxis del suplantador de Dios. No hay aguas bautismales capaces de lavarlo de ese crimen de suprema soberbia". (1971, 95). El lastre que habrá de soportar el héroe-suplantador se traduce en la conciencia, a pesar de todos los esfuerzos, de que en realidad lo suyo no es sino la vocación continua del simulacro, porque su deseo totalizador estará condenado al fracaso. (1971, 95)

Toca ahora ver, para finalizar esta sección, la batalla que el sartrecillo peruano debió librar contra la filosofía existencialista de Jean Paul Sartre, la misma que había sido, como hemos visto, tan importante fuente de inspiración. Mucho se ha escrito acerca de la relación entre Vargas Llosa y Sartre y muchas han sido las declaraciones en las que el nobel declara con fervor su antigua deuda con el filósofo francés. En su introducción a *Entre Sartre y Camus*, escribe anunciando lo que más adelante será su propuesta acerca de una "ética de la duda", y señala enfáticamente las contradicciones de las que adolecen los artículos en el libro, justificándolas empero como muestra de su "aprendizaje intelectual" cuando era un joven lector que vivía "deslumbrado por la inteligencia y los vaivenes dialécticos de Sartre" (1981, 9)

Es en *El existencialismo es un humanismo,* publicado en 1945 que Sartre llega a su famosa conclusión de que la existencia precede al ser, es decir, la existencia como estado inmanente de la vida es fracturada cuando el sujeto se encuentra en una disyuntiva que le supone un conflicto íntimo y frente

al cual tiene que optar por un camino o por el otro. Es a través de este acto de elegir que el sujeto surge en el mundo como el *ser* en proceso de singular e intransferible definición (1978, 18). Escribe Sartre: Así, pues, siendo el hombre tal y cual él mismo se llega a concebir a través de las respuestas que el mismo crea frente a sus experiencias, no hay naturaleza humana, ni Dios para concebirla (1978: 17). Hasta aquí, no hay contradicción con lo elaborado por Vargas Llosa sobre el escritor moderno, al contrario, hay solo confirmación del principio de libertad que cada sujeto dentro de su propio espacio está obligado a arrancar de su destino social gracias a los agónicos y necesarios actos de elección que constituyen su subjetividad.

Lo que en cambio sí le representará un conflicto, tanto en su poética como en su práctica como escritor, será como quedó señalado mas arriba, el concepto sartreano de compromiso político. En su ensayo de 1948 *¿Qué es la literatura*?, Sartre sugiere que la finalidad del escritor, mas allá de servir a la literatura con la ruptura de lenguajes tradicionales, es "servir a la colectividad tratando de darle la literatura que le conviene" (1969, 24). Es precisamente esta dimensión colectivista de la máxima sartreano, que Vargas Llosa disputará, con más énfasis a partir de 1971 tras al caso Padilla, porque el acto deicida, sostiene en diferentes textos, es el acto mas íntimo y personal que el escritor es capaz de realizar, tan personal como el acto de eliminar al padre literario, o al maestro o precursor, y, como veremos en *La tía Julia y el escribidor*, también al padre biológico. Es pues la colectivización de estos crímenes simbólicos lo que cuestiona Vargas Llosa.

No es accidental que sea por esta época que la figura de Flaubert logre desplazar a la de Sartre como su nuevo paradigma literario. A Emma Bovary el escritor peruano la admira no precisamente por su carácter "revolucionario", sino por una heroicidad de naturaleza mas íntima, que es aquella que nace de su insatisfacción personal con el mundo que le ha tocado vivir y de su deseo de alcanzar la plenitud en el aquí y el ahora, aun si en el proceso pierde el respeto de los demás. En *La orgía perpetua* Vargas Llosa escribe acerca de la convicción que mueve al personaje flaubertiano de no resignarse a su suerte y enfatiza el carácter no político de sus móviles. Esto es clave porque Emma Bovary no es heroica por su enfrentamiento a la sociedad ruanesa de mediados del siglo XIX que condena la infidelidad de una mujer a su marido, sino por la determinación de seguir sus convicciones y vivirlas hasta sus últimas consecuencias. Aunque quimérica, propone el ensayista que esta rebeldía es admirable, precisamente por la tenacidad que anida en la soledad del individuo. "La rebeldía, en el caso de Emma", escribe, "no tiene el semblante épico de los héroes viriles de la novela decimonónica, pero no es menos heroica. Se trata de una rebeldía individual" (1975: 20). Mas adelante declara que si bien es cierto "Sartre es uno de los autores a quien creo deber más", pasados los años su obra creativa fue "decolorándose en mi recuerdo", y su poética, que antes le habían parecido "artículos de fe", luego dejó de interesarle, y que en cambio lo contrario sucedió con los postulados literarios de Flaubert. (1975: 540)

Parricidio en *La tía Julia y el escribidor*

Para terminar, quisiera articular el concepto del "sartrecillo valiente" como héroe con el parricidio que se configura como trama principal de La tia Julia y el escribidor. Una lectura de su novela en diálogo con sus memorias, El pez en el agua, sugiere que, como el Fausto de Goethe, Vargas Llosa parecía estar dispuesto a negociar con todo en nombre del anhelo, tan inequívocamente humano, de acercarse lo mas posible a su potencial creativo. Ese "todo" no excluiría, como en la tragedia de Goethe, la destrucción y negociación con poderes oscuros de los que no es posible salir con las manos limpias.

Algo de esto intuiría el autor cuando escribió en "La literatura es fuego" que "no hay aguas bautismales capaces de lavarlo de ese crimen de suprema soberbia". Pero a diferencia de Fausto, quien tal como se lo reprocha Mefistófeles "pretende volar a las alturas más excelsas pero tiene vértigo", el escritor moderno en la versión más elaborada que ofrece Vargas Llosa en La tía Julia y el escribidor no tiene problemas en asumir plenamente esta naturaleza paradójica inherente al proceso creativo. La novela narra una doble metamorfosis. La del inexperto y tímido Marito que se convertirá en hombre hecho y derecho tras la conquista de una mujer "que podría ser su mamá" —con quien se casará, a pesar de la feroz oposición de su padre— y la de Varguitas, estudiante de una universidad en la Lima de los cincuenta que describe como mediocre, en un reconocido escritor residente en París (Denegri, 2011).

La novela se relata desde una doble temporalidad, la del joven Varguitas de fines de los 50s que mira al futuro desde Lima anhelando estar en la buhardilla de escritor en Paris, que entonces aparece tan lejos y ajena, y la del escritor Vargas Llosa, profesional ahora afincado en Europa, y casado con la "prima Patricia", quien regresa a una Lima provinciana –que es la que ahora mas bien le parece muy lejana y desfamiliarizada –para recordar sus años de iniciación en la literatura. En la primera Varguitas intuye, no sin cierta melancolía que por haber tenido la mala suerte de nacer en un país de gentes tristes y grises, y con un padre que desprecia la vocación de escritor de su hijo, tendrá que pasarse la vida entera trabajando en cualquier cosa menos en lo único que verdaderamente lo apasionaba, que es la literatura. Es sólo después de haber conocido a Julia y de casarse con ella, que opta por seguir su camino hasta las últimas consecuencias, es decir, romper con el padre y huir del país.

Con Julia Marito descubrirá que el destino es el que uno mismo se inventa y que el paraíso, por lo tanto, es siempre posible, aun para un peruano clasemediero y provinciano como él. Podríamos pues especular que es gracias a su matrimonio con Julia que la novela que leemos es la historia del escritor profesional en el que Marito se convierte, y que logra ser narrada desde un lugar de enunciación indudablemente victorioso. Por ello sugiero que el personaje clave para esta doble transformación es Julia, porque es en su vida con ella que el protagonista descubre el valor para enfrentarse y derribar al padre, principal obstáculo para metamorfosearse en el maestro Vargas Llosa.

Vale la pena recordar que aún décadas después de este enfrentamiento con su progenitor, la imagen del padre es evocada por el autor en su discurso en la academia sueca como una presencia que provocó la pérdida de la inocencia y el descubrimiento de "la soledad, la autoridad, la vida adulta y el miedo", una presencia de la que de la que "todavía no creo haberme recobrado" (Vargas Llosa, 2010, p. 9) La historia de su relación con el padre se conecta en más de una manera con la que escribió para su tesis sobre Rubén Darío. A los once años, el autor de *La ciudad y los perros*, quien había crecido con el cuento de que su padre había muerto cuando él era un bebé, es llevado a conocer a ese mismo padre que en verdad siempre había estado vivo, pero viviendo en otro país, con otra mujer y otros hijos. El contacto entre los dos es nefasto desde el inicio, tal como lo relata en *El pez en el agua*, "¿este es mi hijo?" habría preguntado con decepción Ernesto Vargas cuando la madre lo llevó al hotel de turistas de Piura para que se conocieran, anunciándose de ese modo la relación de franco antagonismo que ese primer encuentro desencadenaría en lo sucesivo entre padre e hijo.

En los años después de este primer encuentro, escribe en sus memorias lo mismo que recordará luego en su discurso del nobel, es decir, que descubrió el miedo, pero también la crueldad y el rencor. Pero además, sugiere que "sin el desprecio de mi progenitor por la literatura nunca hubiera perseverado yo de manera tan obstinada en lo que era entonces un juego, pero que se iría convirtiendo en algo obsesivo y perentorio: una vocación. Si en esos años no hubiera sufrido tanto a su lado, y no hubiera

sentido que aquello era lo que más podía decepcionarlo, probablemente ahora no sería un escritor." (2005, 115)

Si bien es cierto que la expulsión primaria del paraíso de la infancia en Piura por obra y gracia del padre no aparece representada en *La tia Julia* sino en sus memorias publicadas 15 años más tarde, en 1993, propongo que la figuración del padre como adversario fantasmático y temible contra el cual el hijo debe afirmarse no solo para sobrevivir sino para encontrar su propio destino de escritor, es el núcleo que estructura la trama de esta novela de formación.

Como la Margarita de *Fausto*, la tía Julia pone a Marito en contacto con todo un caudal de energía y afectos enterrados bajo los escombros de la relación perdida con la madre –y, de ser un estudiante "enfermizamente tímido" con las mujeres, comienza a actuar como un joven imberbe, pero eficaz en la seducción, que intercambia miradas cómplices con esa tía grande, alegre, experta bailarina, de voz ronca, y tan guapa que los hombres mayores no podian evitar seguirla con la mirada. Un joven de espíritu luchador, que ante los múltiples obstáculos que se le presentan frente al romance en ciernes, y ante las aterradoras amenazas del padre, le asegura a su amante que "íbamos a casarnos aunque tuviera que matar a un montón de gente". (2010, 338)

Me interesa señalar el modo en que el personaje de la tía Julia es construido en la novela precisamente como agente provocador que radicalizará el conflicto con el padre, hasta llevar al hijo a su ruptura final y necesaria. Es por eso que la Julia de la novela, a diferencia de la Julia de la vida real, debe ser tan mayor y tan emparentada con la madre de Marito que pareciera efectivamente una relación edípica. El vínculo que une a Julia con los Llosa de la familia materna debía ser por eso mismo hiperbolizado, por ser esta una familia aborrecida por el padre, aun antes de que el niño naciera, por ser Llosa un "apellido que sonaba" y que le otorgaba un aura de superioridad social de la que los Vargas carecían, lo que enfurecía al padre (2005, 14).

Una vez construido el personaje de la tía Julia dentro de estos términos de mujer muy mayor y muy Llosa aunque en realidad no lo fuera, la dimensión heroica y transgresora de su seducción aparecerá en todo su esplendor, de modo que cumplido el ritual de pasaje, Marito pueda salir investido de toda la autoridad necesaria para emprender la cruzada contra el padre, y una vez lograda su derrota, abandonar, por fin, esa horrible Lima para instalarse en la soñada buhardilla parisina donde se hará por fin el héroe moderno que ansía ser. (Denegri 212)

La historia del enfrentamiento entre padre e hijo, narrada a un ritmo acezante a pesar de la ironía, llega a su culminación cuando al regreso de Chincha, donde se casan clandestinamente, el padre espera armado a Marito y lo amenaza con matarlo si éste no abandona a quien es ahora su cónyuge.

El padre se erige así como la figura que, no contento con expulsarlo del paraíso original con la madre, lo exilia ahora también del paraíso sucedáneo, aquel de la unión con la madre simbólica conquistada, la tía Julia. Pero la victoria final no está cantada, y el espacio textual se construye precisamente como una palestra alternativa donde el hijo se enfrenta al padre blandiendo no un arma de fuego como el padre, sino una "aptitud" (como la de Darío), una "facultad" (como la del García Márquez de historia de un deicidio) que lo singulariza y lo lleva a la liberación final. No se trata solo de una revancha, ni tampoco de una merecida justicia poética, sino de un mandato permanente que se le impone al hijo, ahora escritor narrador que regresa al lugar de los hechos y, contraviniendo los preceptos del realismo, se introduce al final de la novela conminado a seguir defendiendo su soberanía, aun si su padre fuera derrotado en un pasado ya lejano.

El momento de culminación de la victoria sobre su soberanía llegará recién cuando Marito Vargas se case, ya al final de la novela, con su prima hermana Patricia Llosa.

Porque será ella quien tenga el poder de investirlo con la última pieza que necesita el escritor narrador para blindar el poder ganado al padre a fuerza de palabras, inaugurando una nueva estirpe, la de los Vargas-Llosa. Con ese matrimonio el nombre del Padre quedará para siempre descentrado y diluido en la formalización de un apellido compuesto donde la familia paterna de los Vargas y la materna de los Llosa compartirán el mismo lugar y rango en la descendencia de hijos y nietos (Alonso 1991). Y si la hazaña parece cumplirse sin la intervención de alfombras voladoras, lámparas de aladino, collares de ópalo y geniecillos maléficos, es porque todo el catálogo de poderes mágicos cifrado en los viejos cuentos de *Las mil y una noches* se encuentra prodigiosamente conjugados en una máquina textual con la que a una vuelta de manivela este paradigma de escritor moderno produce con magistral orquestación, historias de un particular y muy contemporáneo heroísmo, que hipnotiza a sus lectores y que seguirá hipnotizando a sus fantasmas cuando éstos despierten, amenazando con desintegrar, una vez más, sus ansias de soberanía y libertad

Referencias bibliográficas

Alonso, Carlos. "*La tía Julia y el escribidor*: The Writing Subjetc's Fantasy of Empowerment". *PMLA* 106. 1991

Bloom, Harold. *The anxiety of influence: a theory of poetry*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

Bryce Echenique, Alfredo. *La vida exagerada de Martín Romaña*. Barcelona: Anagrama, 1995.

Denegri, Francesca. La tentación fáustica en *La tía Julia y el escribidor.* Santiago de Chile: *Estudios Públicos*, 2011.

Darío, Rubén. *Azul*. Santiago de Chile: Ercilla, 1935.

Elmore, Peter. *Los muros invisibles. Lima y la modernidad en la novela del siglo XX.* Lima: Mosca Azul, 1993.

García Márquez, Gabriel. *Cien años de soledad*. Bogotá: Norma, 2001.

Goethe, Johann Wolfgang von. *Fausto*. Madrid: Mediterráneo, 1978.

Las mil y una noches. Barcelona: Ramón Sopena, 1975.

Ribeyro, Julio Ramón. *Los geniecillos dominicales*. Lima: Milla Batres, 1973.

Sartre, Jean-Paul. *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada, 1969.

_____ *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Sur, 1978.

Vargas Llosa, Mario. *Conversación en la catedral*. Barcelona: Seix Barral, 1969.

_____ *García Márquez: Historia de un deicidio*. Barcelona: Seix Barral, 1971.

_____ *La orgía perpetua: Flaubert y "Madame Bovary"*. Barcelona: Seix Barral, 1975.

_____ *Entre Sartre y Camus*. Ediciones Huracán: Puerto Rico, 1981.

_____ *Contra viento y marea*. Barcelona: Seix Barral, 1990.

_____ *Bases para una Interpretación de Rubén Darío. Tesis universitaria, 1958).* Lima: UNMSM. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Instituto de Investigaciones Humanísticas, 2001.

_____ *La casa verde.* Madrid: Alfaguara, 2004.

_____ *La ciudad y los perros*. Madrid: Alfaguara, 2004.

_____ *El pez en el agua*. Madrid: Alfaguara, 2005.

_____ *La tía Julia y el escribidor*. Lima: Santillana, 2010.

_____ "Elogio de la lectura y la ficción". Estocolmo: Discurso Nobel, 2010.

DIDÁCTICA

La pronunciación en la enseñanza de L2: ¿La Cenicienta que todavía espera a su príncipe?

MARIANNE AKERBERG

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Artículos recientes de *handbooks* y revistas sobre la adquisición y enseñanza de L2 revelan que el porcentaje de temas de pronunciación es mínimo. Tras las investigaciones de los años 80 y 90, el interés parece haber disminuido. La Cenicienta –la pronunciación, según Kelly (1969)– aún espera a un príncipe que la rescate. Pretendo descubrir las causas de esta situación, analizar lo que se ha hecho y ha funcionado en el pasado, ver qué es rescatable de las investigaciones recientes y discutir cómo esto se puede adaptar a la situación actual con acceso a una tecnología avanzada. Es importante cuidar que los ejercicios no sean monótonos, sino buscar que la enseñanza de la pronunciación sea más divertida y funcional. La finalidad es que el estudiante de la L2 –en este caso, el español– tenga la posibilidad de conseguir una pronunciación que no represente un obstáculo para su comunicación.

Palabras clave: enseñanza de pronunciación; Cenicienta; causas; propuestas.

1. Introducción

Al revisar algunos manuales (*handbooks*) de adquisición de lenguas o de enseñanza de lenguas –la mayoría en inglés–, como los de Doughty y Long (2003), Long y Doughty (2009), Ritchie y Bhatia (2009) o Hinkel (2012), no encontramos prácticamente ninguna mención de la enseñanza o adquisición de la pronunciación. En el libro editado por Long y Doughty (2009) sobre enseñanza de lenguas hay un capítulo sobre *Teaching and testing speaking* (Bygate, 2009) donde se comenta en unas pocas líneas sobre la necesidad de dar atención a problemas de pronunciación, como los de los asiáticos en relación con la diferenciación de *r/l*, con una referencia a un artículo de Derwing y Munro (2005). Es la única vez en todo el libro de varios centenares de páginas donde se menciona el tema.

En el *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Hinkel, 2011) no encontramos nada sobre enseñanza de pronunciación en las más de mil páginas del primer volumen, y tampoco en el segundo volumen de casi el mismo número de páginas. En Ellis (1994) hay unas pocas menciones a la pronunciación, pero en general relacionadas con otros asuntos como la edad, no como tema principal.

Hay dos excepciones a esta tendencia general de omitir todo sobre la pronunciación. La primera es el libro de Gass y Selinker (2008) sobre adquisición de una segunda lengua, en el cual hay una sección sobre fonología donde se hace referencia a la fonología. Comentan en unas pocas páginas sobre estudios de

fonología con repercusiones en el campo de la adquisición y mencionan los estudios de Eckman (1987) y su hipótesis de la marcación diferencial (*Markedness Differential Hypothesis*)[1].

La segunda excepción es el manual organizado por la misma Susan Gass y Alice Mackay (2012), en el cual hay un capítulo de Eckman (2012) dedicado a la adquisición de la fonología de L2. Hay otro sobre percepción auditiva (*speech perception*) de Debra M. Hardison (2012), y en el capítulo sobre producción oral (*speech production*) de Lucy Pickering (2012) hay varias menciones a la pronunciación. Eso hace este manual único frente a los otros citados.

Autores muy reconocidos en la adquisición de una L2 como Krashen (1981) y VanPatten (1996, 2012) no dedican una sola línea a la pronunciación. Parece como si el tema careciera de importancia o no existiera.

Una revisión de los números de los últimos años de las revistas más conocidas en relación con la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, como por ejemplo *Studies in Second Language Acquisition* y *Language Learning*, también arroja resultados poco alentadores. Muy pocos artículos han tratado el tema de la pronunciación y su enseñanza. En la actualidad parece tener vigencia la opinión externada por Kelly (1964) de que la enseñanza de la pronunciación sea la Cenicienta –la joven relegada por la madrastra– en la situación de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua.

Hay que reconocer que en los años 80 y 90 salieron algunos libros que incluyen investigaciones relacionadas con la adquisición de la fonología de una L2, como el de Ioup y Weinburger (1987), James y Leather (1987); y con la percepción auditiva como el de Strange (1995). Además, algunos artículos mostraban el avance de las investigaciones en cuanto a diferentes maneras de ver la influencia del sistema de L1 sobre el de L2, apoyados en la geometría de rasgos y la teoría de optimalidad (Brown 2000, Hancin-Bhatt 1994, 2000), y la clasificación de equivalencia de Flege (1987*a*). También se publicaron algunos manuales sobre la enseñanza de la pronunciación, como el de Celce Murcia, Brinton y Goodwin (1996) sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés, y el de Dalton y Seidlhofer (1994) sobre enseñanza de pronunciación en general. Más adelante sale el libro de Gil Fernández (2007) para el español. Se puede decir que estas últimas publicaciones constituyen las excepciones que confirman la regla de la poca atención al aspecto de la enseñanza de la pronunciación en estos últimos años.

2. La enseñanza de la pronunciación en el pasado

Como digo en la introducción de este trabajo, Kelly (1969) comenta sobre la enseñanza de lenguas en los últimos dos mil quinientos años que la pronunciación siempre ha sido considerada como la Cenicienta en comparación con otros aspectos más importantes. Se puede entender por el largo período en que la enseñanza de lenguas se dedicaba a las lenguas clásicas: el latín y el griego, a través de textos escritos que no tenían un modelo de pronunciación actual por el que preocuparse. Por eso, los estudiantes aprendieron a pronunciar, por ejemplo, el latín con las características de su propia lengua. Sin embargo, hubo reacciones a esa situación, como veremos a continuación, y se han dado muchos cambios en las maneras de enfrentar la pronunciación en los últimos años.

[1] La hipótesis consiste en que hay tomar en cuenta la diferencia en marcación de ciertos fenómenos fonológicos antes de afirmar que toda diferencia es difícil de adquirir. Si en una L1 como el alemán la regla es neutralizar la oposición entre oclusiva sonora y sorda al final de sílaba –*Rad*, 'bicicleta', y *Rat*, 'consejo', se pronuncian igual: [rat]– un anglohablante que domina las diferencias de oclusivas sonora y sorda al final de sílaba como en *bed*, 'cama', y *bet*, 'apostar', no tiene problemas al aprender el alemán, pero al estudiante alemán le cuesta aprender a hacer la distinción en inglés, ya que el fenómeno es más marcado por el hecho de que añadir sonoridad al final de una sílaba implique más esfuerzo y es menos frecuente entre las lenguas.

En el pasado, que ahora nos parece remoto, como a finales del siglo XIX, hubo una reacción contra la enseñanza de lenguas vigente con el modelo de las lenguas *muertas*, como el latín y el griego clásicos. En Alemania, Viëtor (1882) señaló que la enseñanza de lenguas tenía que cambiar. Fue secundado por otros que se dedicaban como él a la enseñanza de lenguas *vivas,* como Sweet en Inglaterra y Jespersen en Dinamarca. Así se dio inicio a lo que llegó a llamarse el Movimiento de Reforma (*Reform Movement*). Se pasó del texto escrito al habla, lo que tuvo como consecuencia la elaboración del Alfabeto Fonético Internacional de 1886 (AFI por sus siglas en español, IPA por sus siglas en inglés), puesto que varias de las lenguas europeas que se enseñaban en la época, aunque basadas en un sistema de escritura fonográfica –un sonido para cada letra–, ya distaban de su modelo inicial. En esta empresa, la participación del francés Paul Passy (1887) fue fundamental.

A pesar de los esfuerzos del Movimiento de Reforma, iniciado al final del siglo XIX, el método de gramática y traducción, moldeado en los estudios de las lenguas clásicas occidentales, siguió utilizándose en el siglo XX. La enseñanza de la pronunciación mejoró un poco con el desarrollo del AFI, que ayudó en la preparación de los profesores de lengua. En Europa, además, existía la facilidad de cambiar de país, lo que permitía el contacto con las lenguas de los países vecinos. Sin embargo, hubo un cambio importante a causa de la Segunda Guerra Mundial y la participación de Estados Unidos. En los contactos internacionales que surgieron se vio que había problemas con la enseñanza de lenguas. Por eso se pidió a lingüistas estadounidenses que mejoraran la situación. Charles Fries (1945) y Robert Lado (1957, 1964) son los nombres que resaltan de esta época. Gracias a ellos, surgieron los estudios contrastivos que iban a ayudar a mejorar la enseñanza mediante la comparación de las estructuras de la L1 y las de la L2. Se basaban en las teorías de la época, el conductismo en la psicología y el estructuralismo en lingüística. Así surgió el método del audiolingual norteamericano, que se basaba en inculcar por repetición y memorización las nuevas estructuras de la L2. El audiolingüismo dio mucha importancia a la pronunciación, que llegó a ser vista como el ingrediente principal en la adquisición de una nueva lengua. Con ayuda de ejercicios (tipo *drills*) se iban a formar los nuevos hábitos de pronunciación.

En Europa las ideas del audiolingüismo también tuvieron su desarrollo propio. Se resaltaba el habla, que se enseñaba con mucha insistencia en la corrección fonética. En la elaboración del muy popular material *Voix et images de France* (Rivenc y Guberina, 1961) participó un especialista en educación de sordos, Guberina de la Universidad de Zagreb, quien dio sugerencias que podían servir también para los estudiantes de una L2. Sus ideas, que constituyen la base del *Método verbo-tonal*, sobreviven con bastante fuerza hasta hoy, ya que no tenían el lastre de las teorías psicolingüísticas del behaviorismo de la época anterior, sino que podían adaptarse a las propuestas de la psicología cognitiva de la actualidad. El método verbo-tonal insistía mucho en la importancia de la prosodia para mejorar la adquisición de los segmentos en la cadena hablada y también en la facilitación de la pronunciación de algunos segmentos con apoyo de otros (Renard, 1971).[2]

Con la introducción del enfoque comunicativo (*communicative approach*), inspirado por el *natural approach* o enfoque natural (Krashen y Terrell, 1983; Krashen, 1981, 1985), el *notional-functional approach* o enfoque nocional y funcional (Wilkins, 1977; Wilkinson, 1978), que enfatizaban el papel de la lengua como un instrumento de comunicación, se supone que iba a haber más interés por la comunicación oral, es decir, por la pronunciación. En cambio, parece que las teorías de la época que sugerían que los aprendientes de una L2 eran capaces de adquirir una lengua adicional de la misma manera que una primera

[2] Por ejemplo, la realización de la [ʁ] uvular del francés es más fácil con vocales posteriores como [u] y [o], mientras que una [r] en español se pronuncia más fácilmente en contacto con vocales anteriores como [e] o [i].

–recibiendo *input* comprensible y participando en interacciones significativas– hicieron que no se sintiera la necesidad de insistir en ejercicios de pronunciación.

3. Razones posibles para el desinterés

Es sorprendente cómo en unos pocos años se puede pasar de un interés focalizado en la enseñanza de la pronunciación a la casi ignorancia de la misma en la enseñanza de una L2. A pesar de que a partir de los años 80 se redescubriera que había diferencias en la adquisición de la lengua materna y otra adicional y, por lo tanto, había que llamar la atención para ciertos fenómenos en la nueva lengua para que los aprendientes los detectaran, los materiales de enseñanza y los manuales dedicados a difundir información sobre la adquisición de una L2 siguieron, en buena medida, ignorando el tema de la pronunciación. ¿A qué se debe este evidente desinterés? A continuación doy unas posibles razones:

a) El movimiento pendular en los métodos de enseñanza. Si en el pasado se dio mucha importancia a la enseñanza, según este paradigma hoy debe ignorarse. El péndulo se movió a la posición opuesta.

b) En este período –de la focalización de la pronunciación a la indiferencia a la misma– tuvieron mucha repercusión los estudios sobre la imposibilidad de adquirir la pronunciación de una L2 después de un período crítico (Lenneberg, 1967), ya que el cerebro parece haber perdido su plasticidad más o menos por la pubertad. Los escritos de Scovel (1969, 1988) reforzaron estas ideas y sugieren que resulta inútil dedicarse a la pronunciación, porque de todas maneras el adulto nunca podrá adquirir todos los rasgos pertinentes del sistema fonológico de una L2. ¿Por qué preocuparse entonces? Es imposible, por razones fisiológicas.

c) En los últimos años ha habido mucha investigación en el campo de la adquisición del sistema fonológico de una L2 con resultados interesantes (Ioup y Weinburger, 1987; James y Leather, 1987, etcétera). La gran cantidad de información detallada difícilmente se puede transformar en consejos pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación. Además, muchos estudios tienen resultados contradictorios. ¿La percepción es necesaria para la producción o no? ¿Realmente el inglés es una lengua con ritmo acentualmente acompasado frente al español con un ritmo silábicamente acompasado? El profesor se confunde.

d) Relacionado con el punto anterior, en la preparación de los futuros profesores de lengua, hay información teórica abundante en los cursos de fonética, aunque no necesariamente relevante para la enseñanza de la pronunciación. Esta información resulta difícil de asimilar. Es como dar bases teóricas a nivel de posdoctorado a personas que ni siquiera las han tenido al nivel de licenciatura. El resultado posible es que los futuros profesores piensen que mejor es seguir las ideas dominantes del enfoque comunicativo: en la interacción se resuelven todos los problemas secundarios de la pronunciación. No hace falta preocuparse.

4. ¿Qué sabemos hoy?

Sabemos hoy mucho más sobre la fonética acústica y auditiva, sobre la percepción auditiva (*speech perception*) sobre todo por los estudios de Flege (1987*a*, 1987*b*, 1995) y su modelo (*Speech Learning Model*). De ahí la importancia de que el profesor tenga conciencia de que los alumnos no escuchan los sonidos de la nueva lengua de la misma manera que un nativo hablante o alguien que ya tenga experiencia con esa lengua. Muchos piensan que todos oímos de la misma manera, lo que se ha demostrado no ser

cierto. Los alumnos oyen con reglas de su propio sistema de pronunciación (L1) y por eso les resulta difícil imitar sonidos que no perciben totalmente. La tarea del profesor es ayudar al alumno a descubrir las pequeñas diferencias. Esta no es información completamente nueva. Trubetzkoy (1939/1987) señaló hace muchos años que percibimos la nueva lengua a través del filtro del sistema de la primera lengua. Lo señalan los autores de materiales audiolinguales, aunque no les den su verdadero lugar en la realización de los ejercicios, pues predominan los de imitación o repetición, y no se les da a los estudiantes el tiempo suficiente para escuchar previamente.

Antes se señalaba que había que establecer una jerarquía de dificultad de los sonidos que se van a enseñar. Esto puede resultar difícil. Para los partidarios del análisis contrastivo era muy sencillo: todo lo diferente del sistema de la L1 era difícil, mientras que lo parecido o semejante era fácil. Flege (1987*a*, 1987*b*), en cambio, señala lo problemático de darse cuenta de las pequeñas diferencias entre los sonidos que parecen iguales, sobre todo cuando se representan con los mismos símbolos ortográficos, como la *r* en inglés, francés y otras lenguas. También sabemos que hay sonidos que son más difíciles de adquirir que otros. La distinción de las líquidas *r/l* incluso resulta problemática para los niños en la adquisición de su primera lengua. Ese es un ejemplo entre varios de los que según Eckman (1987) se explican por la marcación. Algunos sonidos son más marcados que otros, lo que significa que son más difíciles, menos frecuentes. Por eso hay que dedicar más tiempo y trabajo a ellos.

También sabemos que la hipótesis de la edad crítica (*Critical Age Hypothesis*) no es tan definitiva (Flege, 1995). Posiblemente la pronunciación en L2 no será idéntica a la de un nativo hablante, pero hay muchas posibilidades de que el aprendiente logre un acercamiento adecuado y establezca nuevas categorías fonéticas. Hoy se propone que la edad crítica es alrededor de 6-7 años[3] y después de esta edad no es imposible adquirir una buena pronunciación. Sabemos que hay más factores que pueden influir, como la cantidad y calidad de contacto con la L2, y relacionado con este último punto proponemos que la calidad de la enseñanza de pronunciación puede jugar un rol decisivo.

Han avanzado los estudios de psicolingüística que resaltan la importancia de la atención de los alumnos (Schmidt, 2000; VanPatten, 1996, 2012). Hay que hacer que presten atención a los fenómenos, si no, no serán de ayuda los ejercicios que el profesor ofrezca.

5. ¿Qué se puede rescatar del pasado para aplicar hoy?

La idea de que la pronunciación y su enseñanza son muy importantes en los cursos de lengua es muy rescatable. Por el hecho de tratarse de una L2, ya no disponemos de los mismos mecanismos como para la adquisición de la L1. Necesitamos ayuda (cf. Lado, 1964 y Brazil, 1994[4]).

En las obras de Bowen y Stockwell (1965) y Stockwell y Bowen (1965) dedicadas a la enseñanza de la pronunciación del español a anglohablantes y consideradas un modelo a seguir por muchos hasta hoy, hay ideas que vale la pena considerar.

Proponen una secuencia en la enseñanza:

[3] Hasta esta edad los niños aprenden una segunda lengua con los mismos mecanismos que usaron para la primera.

[4] "Why teach pronunciation at all? Because except during preschool age the student will not learn it well otherwise. Merely hearing a foreign language does not result automatically in good pronunciation." (Lado, 1964: 71). La misma idea reaparece muchos años después en la cita de Brazil (1994, p.2): "It is not, in fact, enough simply to be 'exposed'. Without some experience in listening systematically to the sounds of speech, and without a consequent awareness of what to listen for, much of what you hear tends to wash over you and have little effect upon what you do yourself".

1. *Pattern drills* de frases y oraciones sencillas con énfasis en la entonación y el ritmo. Ellos, igual que los partidarios del método verbo-tonal, insisten en la importancia de la prosodia para la adquisición de los segmentos.
2. *Comparison drills* con palabras de la L2 y la L1 para resaltar semejanzas o diferencias entre las lenguas.
3. *Contrast drills* de pares mínimos que sirven para descubrir los fonemas en el nuevo sistema: *pero/perro, beso/peso*, etc.

Esto da una idea de que es ventajoso ser sistemático en la enseñanza. Empezar con la prosodia resalta su importancia en la adquisición de los segmentos. Por eso es útil no dejar para niveles avanzados la introducción de la prosodia, sino tenerla presente desde el inicio. Esto ayuda también a tener más conciencia de la fonotaxis, la estructura de las sílabas, y no solo enfocarse en los segmentos.

Posiblemente los ejercicios sistemáticos de comparación de las lenguas sean los menos importantes. Se puede recurrir a una comparación ocasionalmente, pero hacerlo frecuentemente significa dar demasiado espacio a la L1.

Estos autores también señalan la necesidad de hacer una jerarquía de dificultad, pero –como señalamos arriba– no es tan fácil como parece. El profesor con experiencia tiene una idea de los problemas que existen. Si no tiene mucha experiencia puede hacer grabaciones con sus estudiantes para analizar y hacer un diagnóstico que servirá de base para la enseñanza.

6. ¿Qué hay que modificar?

Los ejercicios audiolinguales dan mucha importancia a la repetición. Se escucha y se repite. Hoy recomendamos hacer a los alumnos escuchar varias veces antes de exigirles que produzcan. Hay que entrenar la percepción auditiva primero (Akerberg, 2005).

Es muy conveniente que los alumnos escuchen los patrones de entonación y ritmo con ejercicios de frases sencillas que los estudiantes ya entienden. Muchos ejercicios pecan por exigir a los estudiantes procesamientos complejos de gramática y contenido semántico, al mismo tiempo que se pide que se fijen en los sonidos o en la prosodia. Hay que evitar que los estudiantes se distraigan con problemas de contenido y estructura gramatical en este proceso. Por eso, antes de dedicarse al aspecto sonoro, los estudiantes deben haber analizado bien el contenido de los ejemplos para que esa tarea no interfiera con la percepción.

Después se puede promover una discusión sobre el valor comunicativo de la entonación: preguntas *vs.* afirmaciones, foco de información, enojo *vs.* indiferencia *vs.* entusiasmo. Los alumnos deben escuchar de nuevo. Solo después de muchas repeticiones se debe pedir la repetición o imitación.

Los ejercicios de pares mínimos también son muy útiles. El profesor tiene que guiar al alumno a prestar atención a ciertos fenómenos que probablemente no detecta por cuenta propia. Los pares mínimos se presentan solos, con apoyo de dibujos, y después incluidos en oraciones. Se recomienda tener voces diferentes para que los estudiantes no pierdan atención. Hay que evitar la monotonía. En estos ejercicios no es tan importante que el alumno repita, solo que escuche. Se pueden focalizar algunos problemas con pares mínimos en relación con el texto. Por supuesto, hay que guardar técnicas y materiales usados siempre: canciones, versos, trabalenguas e incluso dictados[5].

[5] Para tener más ideas pueden consultar la parte práctica de Akerberg, Espinosa y Santiago (2016).

7. ¿Qué hay que añadir?

Por la facilidad de encontrar ayuda en medios cibernéticos, hay que dar a los estudiantes información de sitios en la red donde pueden encontrar ejercicios. Para que esto no sea solo una actividad solitaria, es conveniente promover actividades en paralelo con hablantes nativos en varios lugares. En esas actividades se puede pedir retroalimentación de la pronunciación.

También hay que tener más conciencia de las variantes del idioma que se enseña. Preferiblemente solo una para los principiantes, con más variedad para los estudiantes avanzados. En el caso del español, se debe propiciar una discusión sobre las diferencias en el nivel internacional (Ávila, 2011*b*: 21 y ss.). También sería pertinente, en relación con la misma lengua, discutir su división en tres grupos fonológicos: 1. Alfa (por ejemplo, México, Colombia, con seseo y yeísmo); 2. Beta (Caribe, Argentina, Chile con aspiración de *s*); y 3. Gama (centro-norte de España con conservación de la oposición /s/ y /θ/) (Ávila, 2009: 194 y ss; Ávila, 2011*c*).

Pensamos que todavía no hay un encuentro de la Cenicienta con su príncipe. Posiblemente se dará en un futuro cuando los resultados de las investigaciones en la adquisición de la fonología de una L2 se cristalicen en propuestas didácticas claras y congruentes. Estamos en buen camino, de acuerdo con lo que nos muestran diversos materiales de enseñanza y artículos. Hay que perseverar y no perder la esperanza. Una muy buena noticia es el surgimiento de una nueva revista, *Journal of Second Language Pronunciation*, cuyo primer número salió en 2015. Esto demuestra que hay gente interesada que se preocupa por el tema y que estamos en buen camino.

Referencias bibliográficas

AFI: Alfabeto Fonético Internacional (1886).

Akerberg, M., Espinoza, A. y Santiago, F. (2015). *Manual de enseñanza de pronunciación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Akerberg, M. (2005). La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2. En M. Akerberg. (Ed.), *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas* (pp. 45-71). México: Centro de Lenguas Extranjeras/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Archibald, J. (Ed.). (2000). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell.

Ávila, R. (2009). *De la imprenta a la internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva.* 2ª ed. México: El Colegio de México.

Ávila, R. (Ed.). (2011*a*). *Variación del español en los medios*. México: El Colegio de México.

Ávila, R. (2011*b*). El español *neutro* (?) en los medios de difusión internacional. En R. Ávila. *Variación del español en los medios* (pp. 17-30). México: El Colegio de México.

Ávila, R. (2011*c*). ¿Qué español usar? La pronunciación en los comentarios de la radio. En Comisión organizadora del VII congreso internacional de la asociación asiática de hispanistas. (Ed.), *Actas del VII congreso internacional de la asociación asiática de hispanistas* (pp. 258-268). Beijing: Foreign Languages Teaching and Research Press.

Bowen, J. D. y Stockwell, R. P. (1960). *Patterns of Spanish pronunciation. A drillbook.* Chicago: The University of Chicago Press.

Brazil, D. (1994). *Pronunciation for advanced learners of English. Student's Book*. Cambridge: University Press.

Brown, C. (2000). The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. En J. Archibald. (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 4-63). Oxford: Blackwell.

Bygate, M. (2009). Teaching and testing speaking. En M. H. Long y C. J. Doughty. (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 412-440). Oxford: Wiley-Blackwell.

Celce Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.

Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994*). Pronunciation.* Oxford: Oxford University Press.

Derwing. T. M. y Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *Teachers of english to speakers of other languages quarterly*, 39 (3), pp. 379-397.

Doughty, C. J. y Long, M. H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. London: Blackwell.

Eckman, F. (1987). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. En G. Ioup y S. H. Weinberger. (Eds.), *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system* (pp. 55-69). New York: Newbury House.

Eckman, F. (2012). Second language phonology. En S. Gass y A. Mackey. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 91-105). New York: Routledge.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: theory, findings and problems. En W. Strange. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233-277). Baltimore: York Press.

Flege, J. E. (1987*a*). The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of phonetics*, 15 (1), pp. 47-65.

Flege, J. E. (1987*b*). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. En A. James y J. Leather. (Eds.), *Sound patterns in second language acquisition* (pp. 9-39). Dordrecht: Foris.

Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan.

Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. 3ª edición. New York: Routledge.

Gass, S. y Mackey, A. (Eds.). (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledge.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.* Madrid: Arco Libros.

Hancin-Bhatt, B. (2000). Optimality in second language phonology: codas in Thai ES2. *Second language* research, 16 (3), pp. 201-232.

Hancin-Bhatt, B. (1994). Segment transfer: a consequence of a dynamic system. *Second language research*, 10 (3), pp. 241-269.

Hardison, D. M. (2012). Speech perception. En S. Gass y A. Mackey. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 349-363). New York: Routledge.

Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volúmenes I y II. New York: Routledge.

Hirst, D. y Di Cristo, A. (Eds.). (1998). *Intonation systems. A survey of twenty languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.

James, A. y Leather, J. (Eds.). (1987). *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Foris.

Ioup, G. y Weinberger, S. H. (Eds.). (1987). *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. New York: Newbury House.
IPA: International Phonetic Alphabet (1886).
Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House.
Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon Press.
Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
Lenneberg, L. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114.
Long, M. H. y Doughty, C. J. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
Passy, P. (1887). *Les sons du français: leur formation, leur combinaison, leur representation*. Paris: Firmin-Didot.
Pickering, L. (2012). Second language speech production. En S. Gass y A. Mackey. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 335-348). New York: Routledge.
Renard, R. (1972). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
Ritchie, W. C. y Bhatia, R. K. (Eds.). (2009). *The new handbook of second language acquisition*. 2a edición. Bingley: Emerald.
Rivenc, P. y Guberina, P. (Dirs.). (1961). *Voix et Images de France: cours audio-visuelle de français*. 4 volúmenes. Paris: Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français/Didier.
Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson. (Ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
Scovel, T. (1969). Foreign accent: language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning*, 19, pp. 245-254.
Scovel, T. (1988). *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House.
Stockwell, R. P. y Bowen, J. D. (1965). *The sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
Sweet, H. (1964). *The practical study of languages*. Oxford: Oxford University Press [1a ed. 1898].
Trubetzkoy, N. S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Prague: Cercle Linguistique de Prague.
Trubetzkoy, N. S. (1973/1987). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: theory and practice*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*. 52 (4), pp. 755-803.
VanPatten, B. (2012). Input processing. En S. Gass y A. Mackey. (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 268-281). New York: Routledge.
Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quosque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.
Werker, J. F. y Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant behavior and development*, 7, pp. 49-63.
Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1977). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.

Mejora de la competencia ortográfica en el plano escrito a través de un taller de escritura dirigido a universitarios sinohablantes

AINHOA RAMÓN ARMAS

Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian

Resumen: En el contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE en China, nos percatamos de que nuestros estudiantes universitarios muestran problemas en el plano escrito. El componente gráfico que pretendemos analizar es solo una dimensión del *saber escribir*, pero en esta investigación focalizaremos nuestro estudio en esta cuestión. En el marco de un taller de escritura, hemos promovido la práctica específica de los problemas ortográficos de acentuación en el plano escrito mediante el desarrollo de distintas estrategias.

Nuestra muestra de estudio de caso está formada por 34 estudiantes universitarios chinos (B1) del tercer curso de Lengua Española y Cultura Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (China). Los resultados obtenidos muestran el análisis y distribución de los errores de acentuación en el corpus de textos analizados y la mejora de la competencia ortográfica. Esta investigación pretende profundizar el estudio del conocimiento lingüístico sobre la competencia ortográfica de los sinohablantes que aprenden español.

Palabras clave: alumnado sinohablante; competencia ortográfica; acentuación; taller de escritura; estudio de caso.

1. Introducción

Tal y como la describió el Consejo de Europa (2001: 114-115), la competencia ortográfica es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Dada su importancia tanto por su valor práctico como instrumental, son muchos los investigadores que se han centrado de una forma u otra en el estudio de dicha competencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en la adquisición de la lengua materna sino también de la adquisición del Español como Lengua Extranjera (ELE).

El propósito general de nuestro trabajo es ahondar en el conocimiento de la ortografía, más concretamente sobre el desarrollo de la competencia y la conciencia ortográfica en el alumnado universitario sinohablante que estudia español en China. Este artículo recoge los resultados obtenidos del bloque ortográfico de la acentuación dejando para futuros trabajos el análisis de las posibles incorrecciones normativas de las letras.

Como destaca Cortés Moreno, M. (2002b) en *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*:

> …los materiales existentes para la enseñanza del español no contienen ni explicaciones ni ejercicios para la práctica específica de los aspectos problemáticos de la expresión escrita en el alumnado sinohablante, como son los problemas ortográficos, tanto en el plano fonético de la lengua como en el morfológico, más la adición y omisión de

> letras, tildes y signos de puntuación, los problemas de conjugación y concordancia de género y número, etc.

La situación descrita se une a la experiencia personal como docente de ELE en China y al interés que nos suscita el desarrollo de la conciencia metalingüística. Son escasos los materiales encontrados sobre la competencia ortográfica en el alumnado sinohablante, incluyendo uno de los manuales didácticos de referencia en el contexto sinohablante *El Español Moderno*, aunque se han publicado las investigaciones de (Cortés Moreno 2003 y 2005; Anglada Escudé y Zhang 2012; Tang 2014) que nos han servido para el marco teórico, creemos que nuestra investigación sea una contribución a esta cuestión, no solo la tipología de los errores de acentuación sino la tendencia de los mismos.

2. Marco teórico

En el marco teórico presentaremos las principales conclusiones de investigación que nos sirven para fundamentar nuestro examen.

2.1. Ortografía, competencia y error

Partimos de la premisa de que la ortografía es la parte de la gramática normativa encargada de establecer las reglas que regulan el correcto uso de las palabras y de los signos de puntuación en la escritura del español, como referencia para la realización de esta investigación hemos utilizado la *Ortografía de la Lengua Española* (2010), última de las obras académicas publicadas, que tiene como objetivo describir el sistema ortográfico de la lengua española y realizar una exposición pormenorizada de las normas que rigen hoy la correcta escritura del español. Como sabemos, la ortografía dentro de los niveles de referencia MCER se divide en cuatro bloques: ortografía de las letras y las palabras, acentuación, puntuación y siglas y abreviaturas. En el presente artículo nos centraremos en la ortografía de la acentuación en español.

Moviéndonos dentro del marco de la competencia ortográfica (Consejo de Europa 2001: 114-115) que pretendemos desarrollar en nuestra investigación, el alumnado debe saber y ser capaz de percibir y producir:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, $, etc.).

Dado que nuestra investigación se enmarca en el análisis y detección de errores ortográficos, debemos abordar el complejo término de error y más concretamente el de error ortográfico. *Según el Diccionario de términos claves de ELE* (en línea) el término error hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Si nos fijamos en P. Lennon (1991: 180-195) el error sería: “Una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, sería, con toda probabilidad, no producidas por los hablantes nativos”. Además, en la bibliografía consultada existen imprecisiones conceptuales con el término de error, aunque nosotros en el presente trabajo nos hemos acogido al concepto de error del diccionario de términos claves de ELE descrito anteriormente.

2.2. Análisis de errores

Son muchas las teorías y modelos que abordan el error en el proceso de aprendizaje de la lengua. El modelo de Análisis de Errores (AE) surge al final de los años 60, dentro de la teoría de aprendizaje de segunda lengua y es un puente entre el análisis contrastivo y los estudios de interlengua. Se inspira en la teoría generativa de N. Chomsky sobre la adquisición de la lengua materna y en las teorías cognitivas y mentalistas de aprendizaje. P. Corder (1967) dio impulso a una nueva postura frente al error y a su estudio sistemático, ya que promovió la evolución de la teoría existente hacia los estudios de la interlengua y la adquisición de segundas lenguas. Bajo la perspectiva de Corder (1967) los errores empezaron a considerarse un factor provechoso para el aprendizaje y un índice de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de adquisición de la lengua meta. Su metodología para el AE se desglosa en varios aspectos, la recopilación del corpus de textos, la identificación de los errores, la catalogación, descripción y explicación de los errores y finalmente la terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

Es importante señalar las críticas que ha recibido el AE como metodología de análisis ya que se centra exclusivamente en los errores obviando el acceso a la totalidad de la situación y a lo que el aprendiz ha realizado correctamente, sin embargo la evolución de las corrientes pedagógicas ha promovido el desarrollo del análisis del error más allá del análisis de los errores lingüísticos.

2.2.1. Clasificación de los errores

Las clasificaciones existentes sobre los errores en la producción escrita son muy diversas atendiendo a distintas perspectivas. Santos Gargallo (1993: 91-96) propone algunos criterios para su clasificación que pueden orientar una investigación basada en el modelo de Análisis de errores: a) criterio descriptivo; b) criterio pedagógico; c) criterio etiológico-lingüístico; d) criterio gramatical y e) criterio comunicativo. En el desarrollo del presente estudio optaremos por el criterio descriptivo como primer nivel de descripción centrándonos exclusivamente en los errores de acentuación y distribuyendo los errores detectados en errores por omisión que se caracterizarían por la ausencia de un elemento lingüístico, en el caso de la acentuación, la tilde y errores por colocación errónea que se explican por la presencia errónea de un elemento lingüístico.

Como señala Corder (1967), el criterio descriptivo se aleja voluntariamente de las causas que explican el error (su origen inter o intralingüístico) para ceñirse al resultado directo en el plano de la actuación. Su defecto principal es que no permite realizar deducciones directas que beneficien al objetivo último del análisis: facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar las técnicas de enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo a través de este tipo de análisis descriptivo pretendemos profundizar el conocimiento existente sobre la competencia ortográfica del alumnado sinohablante, cuáles son los errores detectados en el ámbito de acentuación y cuáles son las tendencias de error. Los resultados obtenidos tienen utilidad pedagógica en la enseñanza de ELE en China.

2.2.2. Clasificación de errores ortográficos

Siguiendo los trabajos de Galí, A. (1980), los errores ortográficos se clasifican generalmente atendiendo a la ortografía natural, relacionada con la ruta fonológica y la conversión fonema-grafema que suele aparecer en los primeros estadios de la escritura y la ortografía arbitraria relacionada con la ruta léxica y que depende del almacén del léxico visual ortográfico del sujeto. En el desarrollo de nuestra intervención nos hemos centrado en el análisis de la ortografía arbitraria.

Es importante destacar en este apartado la clasificación de Norrish (1983: 7) en base a los trabajos de Corder (1967), que clasifica las desviaciones de los aprendientes de una L2 en error, falta y lapsus. Bajo esta clasificación, el error es considerado una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente; la falta o equivocación es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente y lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos como fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas.

Basándonos en parte en la clasificación de Fernández (1997: 45) sobre el análisis del error, en la presente investigación hemos realizado el análisis cuantitativo y cualitativo de los errores de acentuación detectados en nuestro corpus de textos, subdividiendo en primer lugar los errores detectados en errores por omisión de la tilde y errores por colocación errónea y posteriormente en errores de acentuación en agudas, llanas, esdrújulas y monosílabos.

2.3. Características del alumnado sinohablante

Dado que nuestra investigación se centra en el contexto universitario chino, consideramos relevante destacar algunas de las características de este tipo de alumnado. Atendiendo a numerosos estudios sobre el perfil del alumnado sinohablante, se destaca la tendencia de este tipo de estudiante al uso de la memorización como principal técnica de estudio. Sanchez Griñán (2009) muestra en su artículo sobre las estrategias de aprendizaje de ELE para sinohablantes que los estudiantes chinos al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan emplean estrategias cognitivas más profundas que favorecen la interiorización, destacando la necesidad de implementar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en las aulas chinas.

Los autores consultados, entre los que destacamos a Contreras (1994) en su análisis del aprendizaje ortográfico, apuntan que el uso de la memoria, unida a la capacidad de asociación de elementos y la atención de los estudiantes puede revertirse en un reducido número de errores ortográficos en la producción escrita; siendo también factores importantes la motivación y el interés. Zhang (2006) destaca que a los estudiantes chinos, la memorización de listas de reglas y vocabulario les sirve como base de producción comunicativa proporcionándoles además confianza y sentimiento de realización.

En cuanto a los factores lingüísticos que afectan al colectivo sinohablante a la hora de aprender español como lengua extranjera, se han desarrollado diversos análisis de errores que estudian las interferencias entre la L1, el inglés y el español. Entre ellos destacamos el trabajo de Nian (2012) quien subraya algunas dificultades de carácter gráfico en las producciones escritas de los sinohablantes como son los errores en las mayúsculas, los errores de confusión de fonemas debido a la influencia del sistema fonético del mandarín, etc. Sin embargo hemos encontrado poca información sobre los errores gráficos de acentuación del alumnado sinohablante, aunque debemos destacar diversos trabajos de Maximiano Cortés, entre ellos uno sobre la producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea en alumnado taiwanés. Este mismo autor, en su artículo *Chino y español: un análisis contrastivo* (2009), recalca que las diferencias existentes entre el chino y el español en materia de acentuación plantean un nivel mínimo de dificultad a los sinohablantes que aprenden ELE y que las faltas de ortografía en este tipo de alumnado son frecuentes incluso en niveles avanzados siendo notable la interferencia del inglés.

3. Preguntas de investigación

A la hora de abordar nuestro estudio nos hemos planteado los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible la mejora de la competencia ortográfica en acentuación con el desarrollo de un taller de escritura basado en la interacción, el *feedback* y la propuesta de tareas de escritura?
- ¿Cuál es la tendencia en el análisis de los errores de acentuación en el plano escrito?

4. Metodología

4.1. Participantes

Desarrollamos nuestra investigación tomando como estudio de caso un conjunto de treinta y cuatro estudiantes universitarios chinos (29 mujeres y 5 hombres) con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años, del tercer curso de la carrera de Lengua Española y Cultura Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (China). Su nivel de competencia media en español es B1 según MCER, siendo la lengua materna de la muestra el chino mandarín.

4.2. Metodología para la obtención de datos

El procedimiento de recogida de datos se inicia con la creación de un taller de escritura, en el que tratamos de promover la reflexión metalingüística en el alumnado. El objetivo final del taller es evaluar el éxito del desarrollo de la competencia discursiva a través del proceso de la destreza escrita y la conciencia metalingüística en sinohablantes. La duración total del taller es de tres meses de trabajo en sesiones semanales de 90 minutos.

En cuanto a la periodicidad en la recogida de datos, hemos optado por el estudio de orden diacrónico, analizando los errores en distintos estadios.

4.2.1. Estructura del taller de escritura

El modelo de intervención desarrollado en nuestro taller de escritura se centra en tres aspectos principales:

- Conocimiento explícito de las reglas ortográficas y la realización de ejercicios específicos.
- Retroalimentación o feedback.
- Elaboración de un portafolio.

Figura 1. Modelo de intervención (elaboración propia)



A lo largo de la puesta en marcha de nuestro taller de escritura se van a generar textos por parte del alumnado que serán posteriormente analizados para la detección de errores ortográficos utilizando una rúbrica basada en los criterios de la RAE 2010, centrándonos en el presente artículo en el bloque ortográfico de acentuación. Los textos producidos por el alumnado serán corregidos por el docente-investigador y el propio alumnado (evaluación por pares) para obtener un feedback o retroalimentación al alumno/a (Input= texto corregido). En el análisis se respetará el orden cronológico para ver los efectos del feedback.

Las tres tareas analizadas en el presente artículo para la detección de errores ortográficos de acentuación, ordenadas en el tiempo, se corresponden con las tareas realizadas por el estudiante en el aula de clase bajo la supervisión del docente. El resto de tareas realizadas a lo largo del taller fuera de clase con el apoyo de diversos recursos como diccionarios, libros, apuntes, etc. se consideran trabajo autónomo del alumnado, pero han sido descartadas como objeto de análisis en este estudio.

En cada sesión de trabajo con el alumnado se han trabajado las reglas ortográficas contextualizadas, fomentando el conocimiento explícito de las mismas con apoyo de inventarios cacográficos. Se ha creado un portafolio cuyo índice está basado en el análisis de necesidades detectadas en la fase inicial o exploratoria de nuestra investigación realizada durante el curso 2014/2015. En esa carpeta se guardarán los ejercicios específicos de ortografía y las producciones textuales de los estudiantes debidamente corregidas. Se tratará de que los alumnos pasen de un conocimiento explícito de la ortografía a uno implícito. Los ejercicios de ortografía han sido realizados fuera de clase y han sido posteriormente corregidos por el profesor-investigador explicando las principales dificultades en el aula.

4.2.2. Corpus de textos. Descripción de las tareas analizadas

El corpus de textos analizados está formado por 102 textos pertenecientes a tres tareas de producción escrita distintas espaciadas temporalmente y realizadas dentro del aula bajo la supervisión del docente. En el proceso de escritura se acordaron con el alumno las siguientes cuestiones: a) no se podía hacer uso de diccionarios y b) no se podía consultar información, apuntes, etc.

A continuación describimos brevemente cada una de las tareas:

Tarea 1 o tarea inicial: Esta tarea, que nos sirvió de análisis y prueba de diagnóstico de la situación de partida de los estudiantes de la muestra, consistió en la realización de la prueba de expresión e interacción escrita del modelo de examen del Instituto Cervantes DELE A2 del 20 de noviembre de 2010, publicada en su página web oficial y disponible en el siguiente enlace: http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html

La prueba contiene tres tareas: dos de interacción y una de expresión, y tiene una duración de 50 minutos, siendo el número de palabras solicitadas entre 170 y 180.

Tarea 2: La segunda tarea consistió en la realización de la prueba de expresión e interacción escrita del modelo de examen del Instituto Cervantes DELE B1 del 23 de agosto de 2013, publicada en su página web oficial y disponible en el siguiente enlace: http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html

La prueba contiene dos tareas: una de interacción y una de expresión y tiene una duración de 60 minutos siendo el número de palabras solicitadas entre 230 y 250.

Tarea 3: La tarea final evaluada en el taller de escritura consistió en la redacción de una carta de disculpa que incluía descripción y narración partiendo de la lectura de un texto breve, siendo el número de palabras solicitadas entre 100 y 120 palabras. Esta última tarea se enmarca dentro del examen de final de semestre de la asignatura de escritura.

4.3. Análisis de datos

Tras la recolección de los trabajos escritos de los participantes de la muestra, se procedió al análisis de los errores ortográficos de acentuación detectados en cada uno de los sujetos siguiendo los criterios de la RAE 2010. Para la correcta identificación y ubicación de los mismos en el texto se indica para cada error: el sujeto que lo ha cometido, la tarea (A=Tarea 1, B=Tarea 2, C=Tarea 3), y la subtarea (T1, T2, T3) en el caso de los exámenes DELE; la línea del texto en el que se ha encontrado el error y el número de palabra dentro de esa línea seguido del error detectado entre paréntesis. Finalmente, añadimos la tipología de error de acentuación atendiendo a si es error por omisión de la tilde o por colocación errónea de la misma. Añadimos los siguientes ejemplos:

S3, A-T2, L6, P2 (simpaticos), OMISIÓN
S19, A-T2, L1, P10 (tí) COLOCACIÓN ERRÓNEA

Para garantizar la objetividad del análisis realizado y evitar las imprecisiones, la ininteligibilidad de la letra de los informantes invalida el cómputo del posible error detectado.

El análisis de los resultados obtenidos se lleva a cabo desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa para conocer el número de errores de acentuación detectados, su representatividad y la tipología de los mismos.

5. Resultados y discusión

En este apartado del artículo procederemos a la presentación de los resultados obtenidos tras el vaciado de los datos y el análisis de los mismos. Tras el análisis cuantitativo de los errores cometidos por los sujetos de la muestra, se ha detectado, de un total de 25.414 palabras analizadas, 718 errores ortográficos, de los cuales 183 se corresponden con errores de acentuación. En la presente investigación nos hemos focalizado exclusivamente en el análisis de los errores ortográficos de acentuación, dejando para futuros trabajos el análisis de los errores de la ortografía de las letras.

En términos de promedio, los 34 sujetos de nuestra muestra han escrito 747,5 palabras, cometiendo 5,4 errores de acentuación. Estos datos se corresponden con el 99,37% de acierto y el 0,63% de error en acentuación. En la siguiente tabla podemos apreciar la distribución de errores en las tres tareas de producción escrita realizadas por el alumnado participante:

Tabla 1. Análisis Errores Ortográficos Acentuación

34 SUJETOS	TAREA 1 DELE A2	TAREA 2 DELE B1	TAREA 3 TAREA FINAL	TOTAL
TOTAL PALABRAS ANALIZADAS:	10747	10662	4005	25414
PALABRA/ SUJETO	316,1	313,6	117,8	747,5
ERROR ACENTUACIÓN/SUJETO	2,53	2.53	0.32	5.38
Nº ERRORES ACENTUACIÓN	86	86	11	183
% ERROR ACENTUACIÓN	0,80%	0,81%	0,27%	0,63%
ERRORES OMISIÓN	43	45	3	91
ERRORES COLOCACIÓN	43	41	8	92

Como recogimos en apartados anteriores, nos hemos basado en la clasificación de Fernández (1997: 45) para realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de los errores de acentuación detectados, subdividiendo dichos errores en errores por omisión de la tilde y errores por colocación errónea y también en errores de acentuación en agudas, llanas, esdrújulas y monosílabos.

En la anterior tabla podemos comprobar cómo se ha detectado un número reducido de errores de acentuación en la muestra de textos analizada. De los 183 errores detectados, 91 se corresponden con errores por omisión de tildes y 92 por errores de colocación errónea. En el desarrollo del taller de escritura se ha ido produciendo una disminución notable de los errores de acentuación en el alumnado participante como reflejan los datos obtenidos en el vaciado de la tarea final (3 errores por omisión y 8 errores por colocación).

A continuación reflejamos en las siguientes tablas los errores de acentuación analizados, distribuidos por tipo de palabra y número de repeticiones. En primer lugar los errores por colocación errónea y seguidamente los errores por omisión.

La Tabla 2 presenta de forma gráfica la distribución de errores de acentuación por colocación errónea atendiendo a la tipología de las palabras y a si el error ha sido cometido en monosílabos, palabras agudas, llanas o esdrújulas. Como podemos apreciar, el mayor número de errores se produce en la palabra *sólo, ya que del total de 92 errores detectados, 29 (31,5%) se producen en esta palabra que desde la última actualización de la Ortografía de la RAE deja de estar acentuada.

Seguidamente encontramos los errores en acentuación de diptongos e hiatos con un total de 26 errores (28,3%) y monosílabos 14 errores (15,5%) y con menor frecuencia las palabras *bién, *taréa, *rápidez, verbos y demostrativos inadecuadamente acentuados.

Tabla 2. Análisis errores colocación errónea

ERRORES ACENTUACIÓN POR COLOCACIÓN ERRÓNEA (92 errores detectados)			
TIPO DE PALABRA	**Nº**	**REPETICIÓN PALABRAS**	
MONOSÍLABOS	23	*tí(i)	7
		*bié()n	6
		Verbos:*dió(o) (4)/ *dí(i)(1)	5
		Otros:*trá(a)s/*pué(e)s, /*á(a)/*Luí(i)s/*mí(i)(posesivo)	5
AGUDAS	10	*rá(a)pidez	3
		*tá(a)mbie(é)n	2
		aqué(e)l demostrativo	2
		Otros: *volé(e)ibol, *está(a)r *autó(o)bu(ú)s	3
LLANAS	57	*só(o)lo	29

		Demostrativos: *é(e)ste*/*é(e)sta/*é(e)sto	5
		*taré(e)a	6
		*có(o)mo/comó(o)(verbo comer 1ª persona singular)	3
		*incluí(i)do/a	3
		Otros:*Cadí(i)z/ *discutiré(e)mos/* dí(i)me/*tié(e)ne*dí(i)ficil/ *fuí(i)mos/*caracté(e)res/ *inó(o)lvidable/*autobú(u)ses/ *perdó(o)na/*duermé(e)	11
ESDRÚJULAS Y SOBREESDRÚJULAS	2	*á(a)rticulos	1
		*á(a)necdota	1

El mayor número de errores de acentuación por colocación errónea se produce en las palabras llanas (57) que representan el 61,96% del total de 92 errores detectados. Seguidamente encontramos los errores cometidos en palabras agudas con un 25% y con un 11% las palabras agudas. Es casi despreciable el 2,18% de errores de colocación errónea en esdrújulas.

La Tabla 3 presenta de forma gráfica la distribución de errores de acentuación por omisión atendiendo a si las palabras son agudas, llanas, esdrújulas o monosílabos tónicos.

Como podemos apreciar, el mayor número de errores se produce en las palabras esdrújulas, ya que del total de 91 errores detectados, 38 (41,7%) se producen en palabras esdrújulas y sobreesdrújulas, seguido de las palabras agudas con 27 errores (29,7%). En menor medida encontramos errores en palabras llanas (15,4%) y en monosílabos tónicos (13,2%).

Dentro de los errores por omisión más repetidos destacamos los pronombres personales, las tildes diacríticas y las palabras "simpática" y "fantástica" entre otras.

El doctor Maximiano Cortés en su artículo "Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses" afirma que: "Siendo las palabras bisílabas y trisílabas las más frecuentes en español, parece lógico que sea en ellas en las que se produzca el mayor número de errores". Los resultados obtenidos en la acentuación gráfica por parte del alumnado sinohablante estarían de acuerdo con esta afirmación.

Analizando la suma de errores de acentuación por omisión y por colocación errónea, de los 183 errores detectados, 35 se han producido en monosílabos, 37 en palabras agudas, 71 en llanas y 40 en esdrújulas.

Tabla 3. Análisis errores omisión tildes

ERRORES ACENTUACIÓN POR OMISIÓN (91 errores detectados)			
TIPO DE PALABRA	**Nº**	**REPETICIÓN PALABRAS**	
MONOSÍLABOS	12	*Que(é)(pronombre. interrogativo)-Tilde diacrítica:	4
		Pronombres Personales: *mi(í),* tu(ú), *e(é)l	7
		Otros:*ma(á)s (adverbio)	1
AGUDAS	27	*tambie(é)n	11
		*despue(é)s	4

		Verbos: *esta(á)s/esta(á)(2ª y 3ª persona singular-Presente) (2) *sintio(ó)/*estudie(é) (1ºpersona,Pretérito Perfecto Simple) (3) /gusto(ó) (3ª persona singular-Pretérito Perfecto Simple)	7
		Otros:*atencio(ó) n/*adio(ó)s/*veintido(ó)s/ *extensio(ón)/ *autobu(ú)s	5
LLANAS	14	Pronombres interrogativos y exclamativos (Tilde diacrítica): *co(ó)mo (3)/*cua(á)nto (2)/*cua(á) ndo (1)	6
		Otros:*prohi(í)be (2)/ *pai(í)ses/*difi(í)cil/ *sit(ú)a/* Distrai(í) da /* cho(ó)fer/ trai(í)do	8
ESDRÚJULAS (37) Y SOBREESDRÚJULAS (1)	38	Verbos: **estaba(á)mos(3)/ juga(á)bamos (2)/*fue(é)ramos) *pasa(á)bamos/*lleva(á)bamos/*espera(á)bamos/ *i(í)bamos/*marcha(á)bamos/)/*llega(á)bamos/* estudia(á)bamos	13
		*Simpa(á)tico/a/os/as	4
		*Fanta(á)stico/a/os/as	4
		Otros: *tele(é)fono(2) /i(í)ntima/s (adjetivo)(2)/ *jo(ó)venes (2) *nu(ú)mero(2) /*(ra(á)pida/* ra(á)pidamente/*ba(á)sico / *a(á)rboles/ * pu(ú)blico/* do(ó)lares/*e(é)xito/* dome(é)stico/* exo(ó)ticos/	17

Dado que nuestra investigación está basada en un estudio de caso, presentamos a continuación los resultados obtenidos tras la intervención del taller de escritura. En la siguiente tabla, podemos ver la relación del porcentaje de errores de acentuación existentes entre la tarea final y la tarea inicial para cada uno de los 34 sujetos de la muestra participante. Esta comparación nos permite conocer en términos estadísticos la mejora que se ha producido en la acentuación de los textos por parte de los sujetos analizados.

Tabla 4. Relación % errores

RELACIÓN % ERRORES ACENTUACIÓN									
S1	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S10**
-0,85%	0,00%	-0,60%	0,22%	-0,95%	0,94%	-1,12%	-0,30%	-0,80%	-0,60%
S11	**S12**	**S13**	**S14**	**S15**	**S16**	**S17**	**S18**	**S19**	**S20**
-1,08%	-0,51%	-0,75%	-1,08%	-0,17%	-2,06%	0,28%	-0,79%	-0,41%	-1,43%
S21	**S22**	**S23**	**S24**	**S25**	**S26**	**S27**	**S28**	**S29**	**S30**
-1,18%	-0,38%	0,79%	0,10%	0,34%	-0,57%	-0,31%	-0,42%	1,12%	0,00%
S31	**S32**	**S33**	**S34**						
-1,03%	-1,52%	-1,50%	-0,64%						

Como podemos apreciar, los resultados obtenidos tras la intervención realizada son irregulares en relación a cada sujeto y a su diversidad, aunque existe una tendencia general de disminución de los errores ortográficos en acentuación. Con excepción de los sujetos S4, S6, S17, S23, S24, S25 y S29 en los que no se ha detectado una mejoría tras la realización del taller, en el resto de sujetos participantes se observa una disminución de los errores de acentuación.

La diferencia del porcentaje total de errores cometidos una vez analizados los resultados de la muestra entre la tarea final (0,27%) y la tarea inicial (0,80%) es del 0,53%.

Como señalan (Cortés Moreno, 2009a; Martín Peris, 2000), la motivación y el esfuerzo de los estudiantes son componentes esenciales que condicionan e incluso determinan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que muchos de los errores de acentuación, especialmente los errores de acentuación por omisión cometidos por los sujetos de la muestra, se deben a los despistes y a la falta de una revisión adecuada de los textos. Norrish (1983: 7) definía este tipo de errores (falta o equivocación) como una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente.

6. Conclusiones

Tras el vaciado y el análisis de los resultados obtenidos, se ha puesto de manifiesto el escaso número de errores de acentuación cometidos por el alumnado participante, ya que de un total de 25.414 palabras analizadas en las tres tareas objeto de estudio, se han detectado únicamente 183 errores. Esto se corresponde con los resultados que arroja Cortés (2003) en su artículo *Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses*. En dicho artículo se analizan los desplazamientos de acentos, las modificaciones acentuales producidas en la expresión oral en el alumnado sinohablante, siendo una de las principales conclusiones que dado el número tan reducido de errores producidos, se podía considerar que la producción de la acentuación a nivel oral no plantea dificultades destacables. En la producción de la acentuación a nivel escrito, que es la que analizamos en el presente artículo, podemos llegar a la misma conclusión.

Partiendo de estos datos iniciales, a continuación retomamos las preguntas de investigación que nos planteamos al llevar a cabo nuestro estudio:

1. ¿Es posible la mejora de la competencia ortográfica en acentuación con el desarrollo de un taller de escritura basado en la interacción, el *feedback* y la propuesta de tareas de escritura?

La implementación de nuestro taller de escritura, en el que se ha promovido el desarrollo de la competencia ortográfica en el alumnado participante, ha logrado la disminución de los errores ortográficos de acentuación cometidos por los sujetos evaluados, bajando de un 0,80% de error de media en la tarea inicial a un 0,27% en el análisis de la tarea final. Sin embargo y pese a esta tendencia, cabe destacar que los resultados son irregulares y que un 20,6% de los 34 sujetos de nuestro estudio de casos no presenta mejoría tras la participación en el taller. La justificación de estos datos debe buscarse en componentes de atención a la diversidad y componentes motivacionales, ya que una gran parte de los errores ortográficos de acentuación analizados parecen deberse a despistes y faltas de atención.

2. ¿Cuál es la tendencia en el análisis de los errores de acentuación en el plano escrito?

Tras el análisis de las producciones escritas por el alumnado de nuestra muestra, hemos detectado que la proporción de errores ortográficos de acentuación por omisión y por colocación errónea de la tilde son muy similares. De un total de 183 errores de acentuación detectados, 91 (49,73%) son por omisión y 92 (50,27%) por colocación errónea.

Siguiendo una adaptación de la clasificación de errores de Fernández (1997: 45) hemos clasificado a su vez los errores de acentuación cometidos en errores de acentuación de agudas, llanas y esdrújulas. El mayor número de errores de acentuación producidos tanto por omisión como por colocación errónea lo encontramos en las palabras llanas (38,8%) seguido por porcentajes muy similares de las palabras esdrújulas (21,9%), las palabras agudas (20,2%) y por último los monosílabos (19,1%) . En cuanto a la repetición de errores, las palabras en las que más se han detectado errores de acentuación son en la palabra *sólo, en la acentuación de hiatos y diptongos, en los pronombres personales y en las tildes diacríticas.

Consideramos que la mayoría de los errores de acentuación están motivados por la desatención, fatiga o despiste (errores de actuación), ya que es posible encontrar la alternancia en su uso correcto e incorrecto por el mismo sujeto en el análisis de la misma tarea.

Una vez expuestas a grandes rasgos las conclusiones de nuestro estudio, consideramos que como docentes de ELE debemos hacer un mayor énfasis en el desarrollo de la competencia ortográfica en nuestro alumnado, fomentando la vía inductiva para el aprendizaje léxico-ortográfico y no aislando la ortografía del contexto comunicativo. Es importante desarrollar en el alumnado la conciencia ortográfica y la auto-exigencia en sus producciones escritas. Por otro lado, no podemos olvidar, como señala Cortés en *Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación,* que la mejora de la conciencia fonológica por parte de nuestro alumnado basada en la adquisición de unos conocimientos sólidos de la fonética y de la fonología española van a revertir en la representación gráfica de los sonidos, es decir, en la mejora de la competencia ortográfica y ortoépica.

Estos son tres de los pilares en los que hemos fundamentado el diseño y la posterior implementación de nuestro taller de escritura dirigido a alumnado universitario sinohablante. Esperamos que las conclusiones del presente artículo contribuyan a la mejora del conocimiento sobre la competencia escrita en estudiantes universitarios que aprenden español en China. Las limitaciones de nuestra investigación se centrarían en la representatividad de la muestra y que los resultados obtenidos en la implementación de nuestro taller de escritura fueran extrapolables a otros contextos de enseñanza dada la dificultad a la hora de generalizar los resultados.

La presente investigación se enmarca dentro de un estudio mayor sobre la competencia ortográfica en la que también se analizan los errores ortográficos (ortografía de las letras) producidos por alumnado sinohablante y el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Referencias bibliográficas

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de lingüística aplicada,* 5 (3), 1-16.

Anglada Escudé, M. y Zhang X. (2012). El método Español Moderno (vol.I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE,* 6. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf

Cáceres Lorenzo, M.T, Santana Alvarado, Y. (2013). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum,* (21), 227-244. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582318

Contreras, L. (1994), *Ortografía y grafémica.* Madrid: Visor.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. En IRAL, 5, pp. 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE, en *Carabela,* 52: 77-98.

Cortés Moreno, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación.* Madrid: Edinumen.

Cortés Moreno, M. (2003). Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. Estudios de Fonética Experimental, XII: 91-103, Universitat de Barcelona. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239677

Cortés Moreno, M. (2005). Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino. Phonica, vol. 1, Universitat de Barcelona. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=334209

Cortés Moreno, M. (2009a): Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones. *MarcoELE,* 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web.

Galí, A. (1980). *L'ensenyament de l'ortografia als infants.* Barcelona: Barcino.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L,* n.º 13. Madrid: Edinumen, 3-29.

Lennon, P. 1991. Error: some problems of definition and identification, in *Applied Linguistic,* vol. 12, num. 2, Oxford, pp. 180-195.

Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal.* Universidad Autónoma de Barcelona.

López Rodríguez, S. (2007). *El tratamiento del error en clase de E/LE.* Grupo SM.

Norrish, J. (1983), *Language Learners and Their Errors, ELTS,* MacMillan Publisher.

Sanchez, Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE,* 1. Recuperado de http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=61:estrategias-de-aprendizaje&catid=35:revista&

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Síntesis.

Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual.* Colección Ariadna, 2011.

Tang W. (2014). Análisis de errores de aprendientes chinos de ELE: aplicación en la traducción, dictado y producción escrita. Dificultades de la lengua española para sinohablantes (EPES 2012), *Monográficos SinoELE,* n.º 10, 282-293. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20TANG_282-293.pdf

Zhang Y. (2006): Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos, en *Tinta China,* 0, 18-20.

Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

Universidd de Tamkang

Resumen: En este artículo se recogen los resultados de varias encuestas y test sobre la adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por sinohablantes, realizados por más de 500 alumnos de dos centros universitarios taiwaneses y uno chino. Estos resultados se enmarcan en mi actual proyecto de investigación (2015-2016), *Monografía sobre la adquisición y el aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes*, en el que sintetizo el trabajo realizado en tres de mis anteriores proyectos llevados a cabo entre 2011 y 2014. Aquí abordaré la parte de la investigación correspondiente a diferentes test de percepción fonética y de creencias realizados por los alumnos: un "test de percepción: contrastes fonéticos"; un "test de percepción y creencias: contraste de variedades fonéticas"; y tres "test de creencias y motivación" sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del español. Los resultados finales globales indican que este tipo de alumnos necesita de la práctica específica de algunos sonidos de la lengua española, de una mayor familiarización con los acentos americanos del español, de una mayor práctica de la pronunciación en clase, y de una especial atención a algunos aspectos afectivos asociados con esta destreza que impiden su desarrollo.

Palabras clave: ELE; sinohablantes; fonética; percepción; creencias; motivación; pronunciación.

1. Introducción

En este artículo se recogen los resultados de varias encuestas y test sobre la adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por sinohablantes, realizados por más de 500 alumnos de dos centros universitarios taiwaneses y uno chino: Universidad de Tamkang y Universidad de Fujen, por un lado, y Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), por otro. Estos resultados se enmarcan en mi actual proyecto de investigación, *Monografía sobre la adquisición y el aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes* (Ref. MOST 104-2410-H-032-064), en el que sintetizo el trabajo realizado en tres de mis anteriores proyectos, llevados a cabo entre 2011 y 2014: *Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español como segunda lengua/lengua extranjera en Taiwán I* (Ref. MOST 102-2410-H-032-049), *Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español como segunda lengua/lengua extranjera en Taiwán II* (Ref. NSC 101-2410-H-032-064), y *Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español como segunda lengua/lengua extranjera en Taiwán III* (Ref. NSC 100-2410-H-032-064). Estos proyectos, cuyos resultados parciales han sido publicados en Blanco (2014 y 2015), fueron generosamente patrocinados por el *Ministry of Science and Technology* y el *National Science Council* del Gobierno de Taiwán, al que desde aquí quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

Los tres últimos proyectos mencionados, centrados exclusivamente en alumnos sinohablantes, se

ejecutaron de forma coordinada, colaborativa y en paralelo con otro proyecto de carácter internacional, más amplio, titulado *Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua* (Ref. FFI2010-21034), desarrollado por el grupo de investigación *Fono.ele*[1] entre 2011 y 2013 bajo la titularidad de la Dra. M.ª Ángeles Álvarez Martínez y la coordinación de la Dra. Ana Blanco Canales, del Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá. Patrocinada por el (antiguo) Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España —al que como miembro de Fono.ele también agradezco su gentileza—, esta iniciativa nació con el fin de hacer frente a la escasez de estudios aplicados y de materiales de investigación en el área de la Fonética dentro del campo de estudio del español como lengua extranjera (ELE); y aunque su meta fundamental era proporcionar el material, las herramientas y los instrumentos necesarios para facilitar el desarrollo de estudios sobre la adquisición y aprendizaje del español, tenía también otros objetivos, como:

- abrir líneas de investigación que abordaran el estudio de la fonética del español como lengua extranjera desde diferentes orientaciones;
- desarrollar algunas líneas de investigación de carácter eminentemente práctico sobre el tema en cuestión;
- analizar y establecer los errores fundamentales del español en hablantes no nativos, atendiendo tanto a factores lingüísticos (lengua materna, nivel de conocimientos, registro) como a otros de tipo sociocultural (nacionalidad, edad, sexo, nivel formativo, relación con el país extranjero, etc.);
- estudiar en los casos de mayor relevancia las bases psicolingüísticas y fisiológicas del error (recepción/fonación), así como el impacto social de esos errores (actitudes sociolingüísticas por parte de los nativos con respecto a los no nativos);
- índices de aceptación/rechazo en función del grado de corrección fónica, etc.;
- proporcionar muestras de lengua (corpus) y las herramientas necesarias para el manejo, la búsqueda y la cuantificación de datos, con objeto de facilitar el desarrollo de trabajos de investigación de naturaleza diversa (teórica y aplicada; de didáctica o metodología), entre otros.

Las características, así como los resultados obtenidos hasta ahora, de este proyecto pueden verse en la página web del grupo Fono.ele, a la que remito a los interesados. En este artículo, dada la extensión del proyecto, por un lado, y habida cuenta del limitado espacio disponible aquí (15 páginas), abordaré solo una parte de la investigación realizada por mí desde Taiwán, concretamente la relacionada con diversos **test de percepción fonética y de creencias** realizados por unos 500 alumnos, dejando de lado los capítulos relacionados con los diferentes **test de producción fonética** realizados por una muestra reducida de 32 alumnos. Por la misma razón, tampoco me detendré en la parte correspondiente a los antecedentes, el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología —esta de carácter cuantitativo, básicamente— de la investigación; quien desee conocerlos con detalle (instrumentos de investigación incluidos) puede consultar, además de la mencionada web, alguno de los trabajos ya publicados en el marco de esta serie de proyectos (Blanco Canales, 2012 y 2013, y Blanco Pena, 2013 y 2015). Lo mismo cabe decir en cuanto a la bibliografía. No obstante, en la monografía final[2] de mi actual proyecto abordaré en profundidad todos los aspectos mencionados y tratados aquí.

[1] Para más información sobre es proyecto internacional en el que se inscribe la presente investigación, visítese el espacio web Fono.ele: http://www3.uah.es/fonoele/registro.php.
[2] Cuya publicación está prevista para finales del actual curso académico.

Así, en primer lugar se presentarán, por primera vez, los resultados correspondiente al **test de percepción de contrastes fonéticos**, cuya finalidad era conocer la capacidad de los estudiantes para identificar correctamente los siguientes aspectos de la fonética del español: a) identificación de sonidos entre pares fonéticos; b) identificación del acento silábico; c) identificación de esquemas entonacionales. En segundo lugar, se ofrecerán los resultados de un **test de percepción y creencias: contraste de variedades fonéticas**, cuya finalidad era conocer las creencias y actitudes de una representación amplia de alumnos universitarios de China y de Taiwán, estudiantes de español como lengua extranjera, con respecto a las variedades fonéticas del español: "norma peninsular castellana" frente a "norma americana caribeña"[3]. En tercer lugar, se ofrecerán, también en primicia, los resultados de varios **test de creencias y motivación**, divididos en tres partes: una primera incide en la importancia que da el alumno a la correcta pronunciación y su interés por mejorarla; la segunda trata de escudriñar la motivación del alumno por el aprendizaje sistemático de la pronunciación en el aula; y en la tercera parte se abordan los aspectos afectivos de la pronunciación, como la dificultad, la ansiedad, la vergüenza y el error.

De nuevo por motivos de espacio, en los siguientes apartados no incluiré el análisis y la discusión de los datos obtenidos, sino tan solo una pequeña introducción explicativa previa a los gráficos que muestran los resultados. Será al final, en un análisis global con conclusiones, donde resumiré los aspectos más relevantes obtenidos de la investigación.

2. Metodología utilizada y perfil de los informantes

Para toda la parte de la investigación traída aquí se ha seguido una metodología de tipo cuantitativo basada en diferentes tipos de test y encuestas. En un principio, estos instrumentos fueron diseñados para ser usados con cualquier grupo de aprendices de E/LE, con lo que originalmente estaban redactados en español. No obstante, para esta ocasión fueron traducidos al chino con el fin de facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los alumnos y, de esta manera, asegurar una mayor fiabilidad de las respuestas. Asimismo, antes de comenzar la prueba, se les explicó tanto en español como en chino en qué consistían las diferentes actividades.

En cuanto a la muestra y el perfil de los informantes, al principio (primer semestre del curso 2011-2012) se recogieron datos de un total de 288 alumnos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (en el noroeste de Taiwán); se trataba de estudiantes de español universitarios de grado (278) y posgrado (10). Más tarde, entre septiembre y octubre de 2012, se amplió la muestra en Taiwán con datos de otros 105 estudiantes de grado, de tercer y cuarto cuso, pertenecientes al Departamento de Español de la Universidad Fu Jen (situada en Taipéi). Finalmente, entre el 20 y el 27 de abril de 2013, se realizó un trabajo de campo en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), donde se recogieron datos de 111 alumnos de grado, de segundo a cuarto curso, adscritos a su Facultad de Español. Así pues, en total se obtuvieron datos de 504 informantes sinohablantes de tres centros universitarios, dos de Taiwán y uno de China. Para obtener el perfil sociolingüístico de la muestra, como método de recogida de datos a todos los alumnos se les paso un test. En los doce gráficos siguientes se muestran las características que definen el perfil de los alumnos en relación con las siguientes variables: a) centros de procedencia; b) nacionalidad; c) lugar de nacimiento; d) sexo; e) edad; f) bilingüismo/monolingüismo; g) contacto con el español; nivel de español; h) nivel de inglés:

[3] Esta parte del trabajo la he dado a conocer más extensamente en Blanco Pena (2013 y 2015).

Gráfico 1. Variable "centro universitario"



Gráfico 2. Variable "nacionalidad"



Gráfico 3. Variable "lugar de nacimiento"

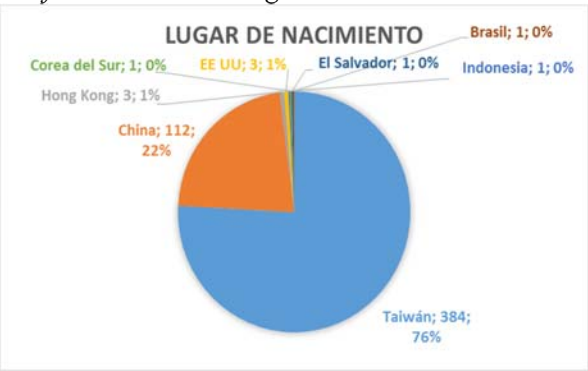


Gráfico 4. Variable "sexo"

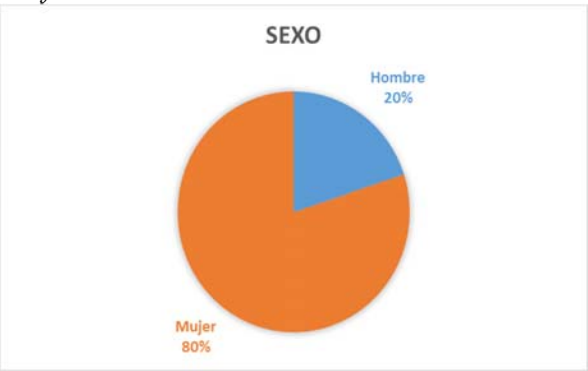


Gráfico 5. Variable "edad"

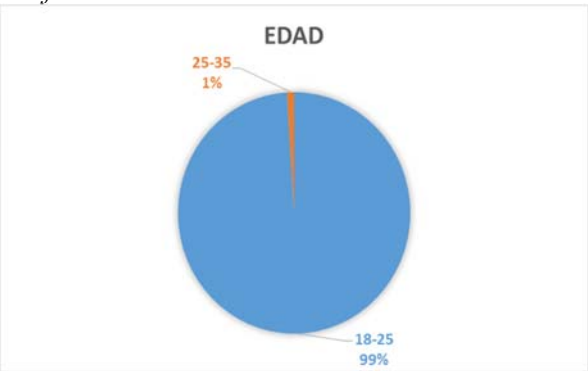


Gráfico 6. Variable "lengua materna"



Gráfico 7. Variable "contacto con el español" (1)



Gráfico 8. Variable "contacto con el español" (2)



Gráfico 9. Variable "contacto con el español" (3)



Gráfico 10. Variable "contacto con el español" (4)



Gráfico 11. Variable "contacto con el español" (5)

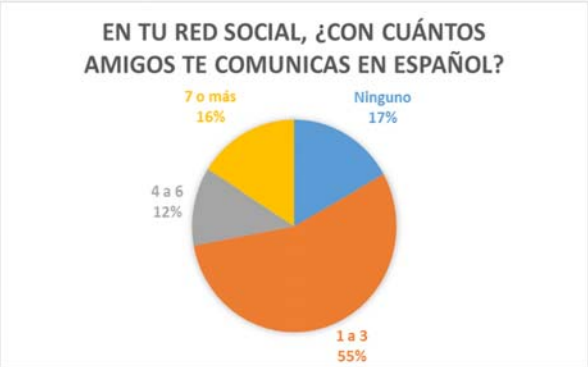


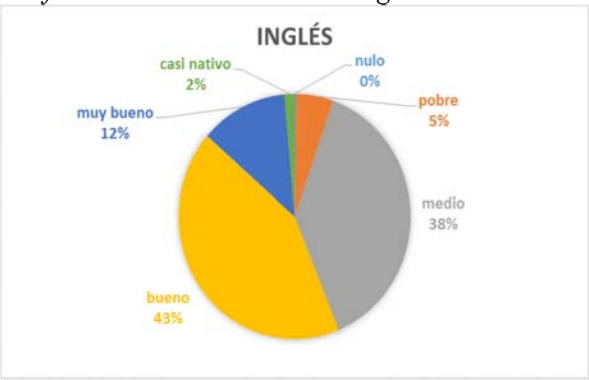
Gráfico 12. Variable "contacto con el español" (6)



Gráfico 13. Variable "nivel de español"



Gráfico 14. Variable "nivel de inglés"



Una vez mostrado gráficamente el perfil de nuestros informantes, pasamos a presentar los resultados que arrojan los análisis de los diferentes test realizados por los alumnos. Por motivos de espacio, a continuación se ofrecen solo resultados "globales" (de todos los informantes), es decir, no se aborda la comparación de resultados que daría la combinación de las diversas variables sociolingüísticas tenidas en cuenta.

3. Resultados del test de percepción de contrastes fonéticos

El test de percepción de contrastes fonéticos consistía en nueve ejercicios de audición. Los dos primeros tenían como objetivo evaluar la capacidad de identificación de sonidos, entre una serie de pares fonéticos, por parte de los alumnos. Los siguientes cuatro ejercicios tenían como finalidad evaluar la capacidad de identificación del acento silábico de la palabras, mientras que los tres últimos pretendían valorar la habilidad de los estudiantes a la hora de distinguir los esquemas entonacionales básicos del español. El ejercicio duraba en total 50 minutos. A fin de asegurar la máxima calidad del sonido, las grabaciones fueron registradas en formato *wav* en un estudio de doblaje multimedia y pronunciadas por un locutor profesional. Los resultados de los diferentes test se muestran en los tres siguientes subapartados.

3.1. Identificación de sonidos consonánticos entre pares fonéticos

Los dos primeros ejercicios tenían como objetivo evaluar la capacidad de identificación de sonidos entre una serie de pares fonéticos, supuestamente difíciles para ellos, por parte de los alumnos: [s]-[θ], [r]-[rr], [p]-[b], [t]-[d], [k]-[g], [r]-[l] inicial, [r]-[l] final, [r]-[d]. El primero de estos ejercicios consistía en escuchar y marcar la palabra correcta, entre dos posibles, y constaba de ocho pares de listas de diez palabras que los informantes tenían a la vista y que contenían los contrastes fonéticos buscados; en cambio, en el segundo ejercicio los alumnos debían marcar el sonido correcto, entre dos posibles, sin ver las palabras (esto es, prestando toda la atención al sonido), correspondiente a cada palabra escuchada en ocho series de listas de dieciocho palabras. El tiempo total dedicado a esta parte era de quince minutos.

He aquí los resultados:

Gráfico 15. Contraste entre pares fonéticos (1)

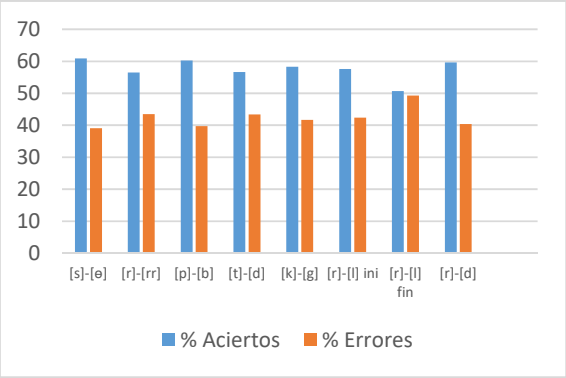
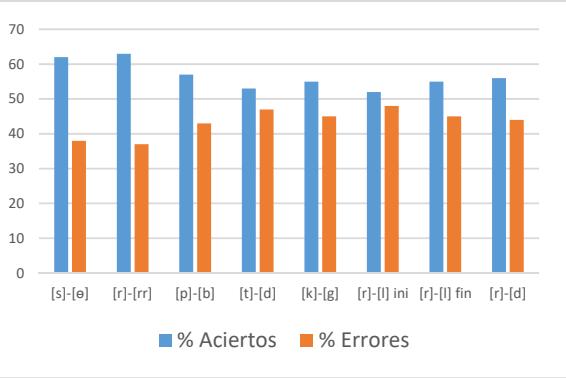


Gráfico 16. Contraste entre pares fonéticos (2)



3.2. Identificación del acento silábico y de esquemas entonacionales

Los siguientes cuatro ejercicios (3, 4, 5 y 6) tenían como finalidad evaluar la capacidad de los alumnos de identificar el acento silábico de la palabras y de los esquemas entonacionales básicos del español. Los dos primeros eran similares: cada uno de ellos consistía en escuchar una serie de 30 palabras, que los alumnos no disponían para leer, y marcar la posición correcta de la sílaba tónica de cada palabra escuchada en una serie horizontal de recuadros en blanco, los cuales representaban las sílabas de cada palabra. En el tercer ejercicio, los alumnos debían escuchar cuatro listas de entre siete y nueve palabras cada una, que no podían ver, en las que el acento recaía en la misma sílaba excepto en una, palabra que tenían que identificar señalándola en una serie de rayas horizontales, que representaban sendas palabras de cada serie. En el cuarto ejercicio los alumnos debían escuchar y marcar la palabra que oyeran, entre tres posibles, en una lista de 14 tríos de voces tritónicas (agudas, llanas y esdrújulas).

Por otro lado, los tres últimos ejercicios (7, 8 y 9) pretendían valorar la habilidad de los estudiantes a la hora de distinguir los esquemas entonacionales básicos del español. En el primero de ellos tenían a la vista 10 grupos de cuatro oraciones cada uno con entonaciones diferentes, y debían escuchar y marcar la oración que oyeran entre cuatro posibles. En el segundo tenían que escuchar nueve pares de oraciones que no podían ver, y señalar si eran iguales (I) o diferentes (D) en cuanto a la entonación. Finalmente, el último test consistía en cuatro grupos de 12 oraciones cada uno, varias de las cuales solo se distinguían por su diferente entonación —que en este caso los alumnos podían ver— y escuchar y marcar en cada grupo las que identificaran.

He aquí los gráficos con los resultados de los diferentes test:

Gráfico 17. Identificación de la sílaba tónica

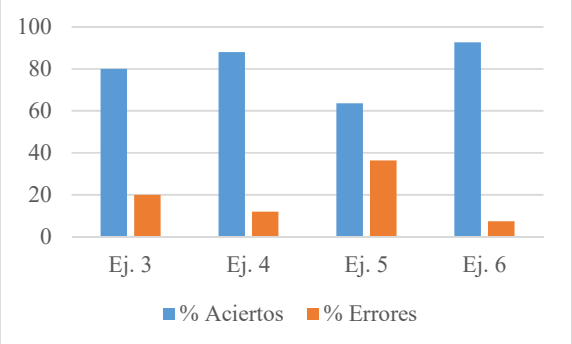
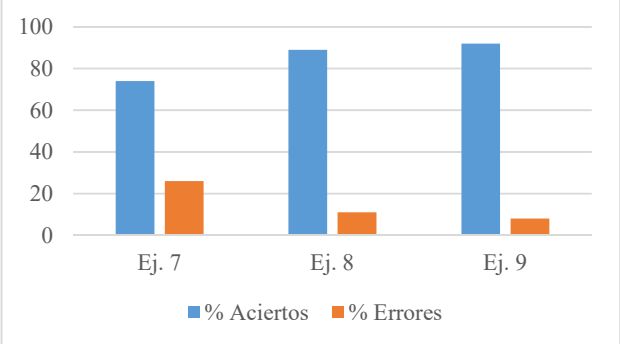


Gráfico 18. Contraste de tipos de entonación



4. Resultados del test de percepción y creencias: contraste de variantes fonéticas

Como señalé más arriba, el "test de percepción y creencias: contraste de variedades fonéticas" tenía como finalidad conocer las creencias y actitudes de una representación amplia de alumnos universitarios de China y de Taiwán, estudiantes de ELE, con respecto a dos variedades fonéticas generales del español: "norma peninsular castellana" frente a "norma americana caribeña". Se pretendía, por tanto, tratar de encontrar respuestas a preguntas como: ¿Qué opinan los alumnos sinohablantes sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio?

Para llevarlo a cabo se utilizó una encuesta de opinión basada, a su vez, en un test previo de percepción fonética. Así, los alumnos primero debían escuchar por dos veces cuatro audios —de entre 30 y 40 segundos de duración cada uno— de hablantes de español de diferentes zonas geográficas: cuatro textos orales distintos de los cuales dos representaban la norma fonética "castellana" (Hombre 1 y Mujer 1) y otras dos, la norma fonética que *grosso modo* podríamos considerar "caribeña" (Hombre 2 y Mujer 2). De nuevo, a fin de garantizar la máxima calidad del sonido, las grabaciones se registraron en formato *wav* en un estudio de doblaje multimedia y fueron dictadas por cuatro locutores profesionales. Luego de escuchar a los cuatro locutores de manera consecutiva (por este orden: Hombre 1, castellano, Hombre 2, colombiano, Mujer 1, castellana, Mujer 2, mexicana), los informantes debían completar las preguntas de la encuesta. Estas tenían como objetivo conocer la opinión de los estudiantes sobre la pronunciación de cada uno de los cuatro hablantes escuchados, así como sus preferencias al respecto.

He aquí los resultados:

Gráfico 19. Compresión de los locutores

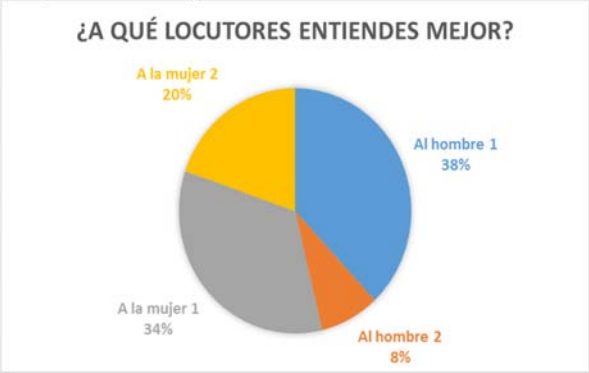


Gráfico 20. Razones de una mejor comprensión



Norma peninsular castellana

Gráfico 21. Sobre el acento castellano (hombre)

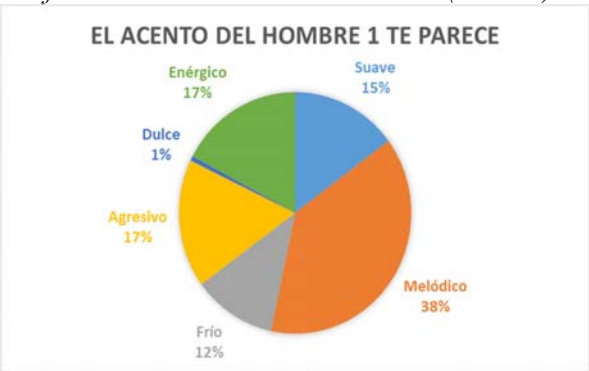


Gráfico 22. Sobre el acento castellano (mujer)



Norma americana caribeña

Gráfico 23. Sobre el acento colombiano (hombre)

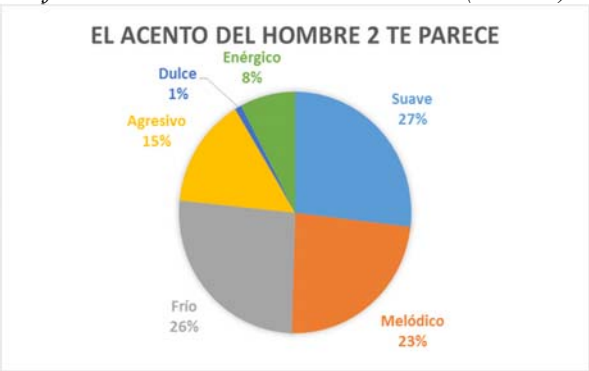


Gráfico 24. Sobre el acento mexicano (mujer)



Norma peninsular castellana

Gráfico 25. Origen del acento castellano (hombre)

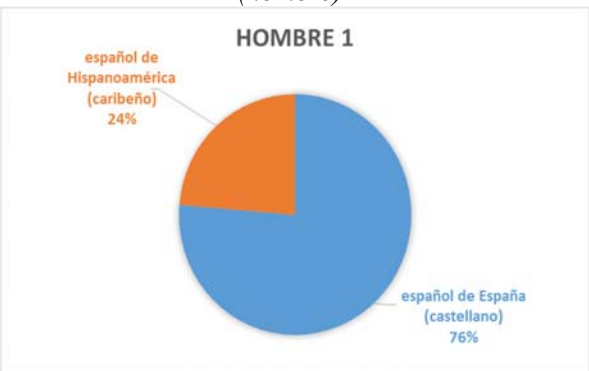
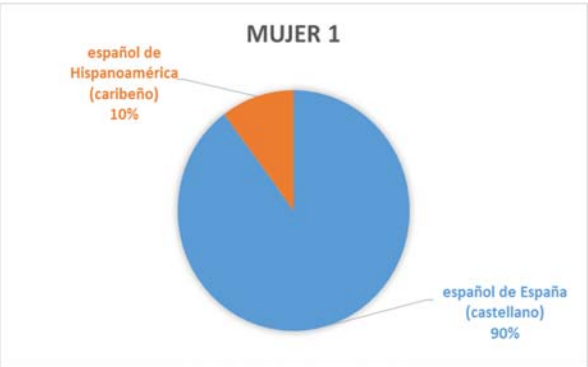


Gráfico 26. Origen del acento castellano (mujer)



Norma americana caribeña

Gráfico 27. Origen del acento colombiano (hombre)



Gráfico 28. Origen del acento mexicano (mujer)



Gráfico 29. Variedad fonética preferida



5. Resultados del test de creencias y motivación

En último lugar se ofrecen los resultados del "test de creencias y motivación", que —recordemos— a su vez se dividía en tres partes: la primera incidía en la importancia que da el alumno a la correcta pronunciación y su interés por mejorarla; la segunda trataba de averiguar el grado de motivación del alumno por el aprendizaje sistemático de la pronunciación en el aula; mientras que en la tercera parte se abordaban los aspectos afectivos de la pronunciación, como la dificultad, la ansiedad, la vergüenza y el error.

5.1. Importancia que da el alumno a la correcta pronunciación y su interés por mejorarla

La primera parte de la encuesta planteaba a los alumnos doce cuestiones acerca de la importancia de tener una pronunciación correcta. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente serie de gráficos:

Gráfico 30. Capacidad de pronunciar como nativos



Gráfico 31. Importancia de la pronunciación



Gráfico 32. Confianza en alcanzar una buena pronunciación



Gráfico 33. Confianza en mejorar todas las destrezas



Gráfico 34. Énfasis en la pronunciación correcta en el aula

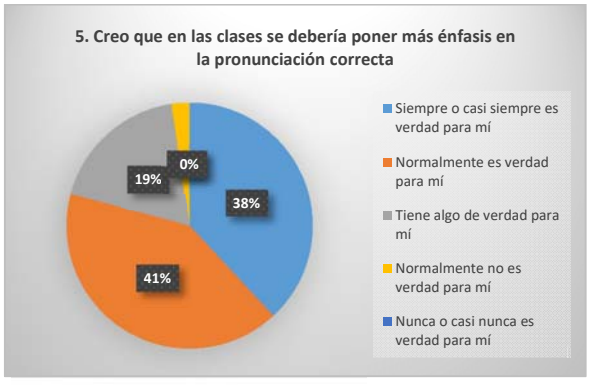


Gráfico 35. Expectativas de alcanzar un nivel de nativo



Gráfico 36. Esfuerzo por emular la pronunciación nativa



Gráfico 37. "Comunicar" frente a "hablar como un nativo"



Gráfico 38. La pronunciación frente al léxico y la gramática



Gráfico 39. Voluntad de mejorar el acento



Gráfico 40. Interés en mejorar la pronunciación

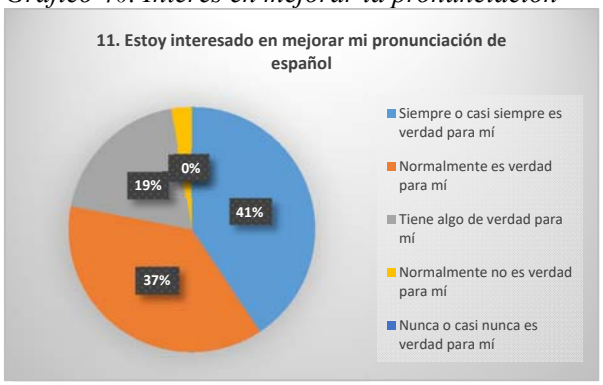


Gráfico 41. Importancia de sonar como un nativo



5.2. Motivación del alumno por el aprendizaje sistemático de la pronunciación

La siguiente parte de la encuesta planteaba al alumno otras seis cuestiones acerca de su motivación a la hora de aprender sistemáticamente la pronunciación del español. Los resultados obtenidos se muestran en los siguientes gráficos:

Gráfico 42. Trabajar la pronunciación en clase



Gráfico 43. Sobre los ejercicios de pronunciación



Gráfico 44. Aprovechamiento de las ocasiones



Gráfico 45. Frecuencia de la práctica de pronunciación



Gráfico 46. Posibilidad de aprender bien una LE

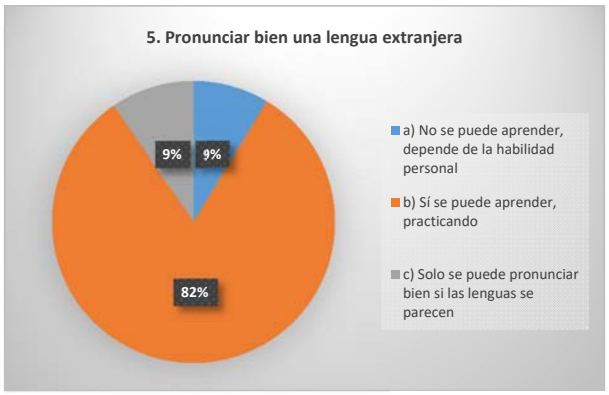


Gráfico 47. Técnicas de mejora de la pronunciación



5.3. Aspectos afectivos de la pronunciación: la dificultad, la ansiedad, la vergüenza y el error

Finalmente, un último test planteaba al estudiante otras seis cuestiones acerca de los aspectos afectivos de la pronunciación: la dificultad, la ansiedad, la vergüenza y el error. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente serie de gráficos:

Gráfico 48. Grado de dificultad de la pronunciación



Gráfico 49. Impresión sobre cómo les suena el español



Gráfico 50. Conciencia de los errores

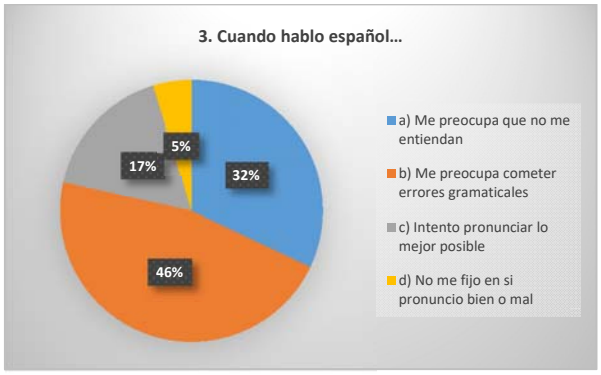


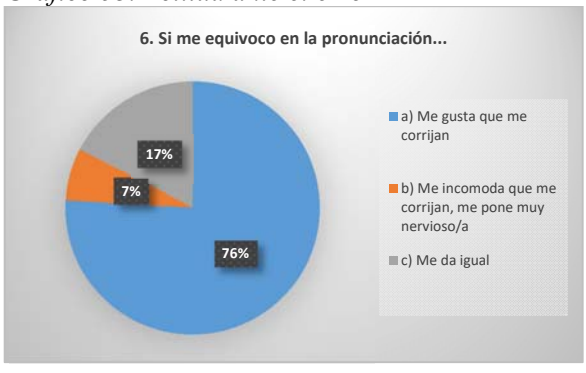
Gráfico 51. Sentimiento personal al hablar español



Gráfico 52. Sentimiento frente al español



Gráfico 53. Actitud ante el error



6. Análisis global y conclusiones

En primer lugar, con respecto al "test de percepción de contrastes fonéticos", los resultados obtenidos en relación con la identificación de sonidos entre pares fonéticos (gráficos 15 y 16) nos indican que las mayores dificultades para los alumnos sinohablantes radican en la distinción entre [r]-[l] inicial y [r]-[l] final; sería pues en esta parte en la que habría que reforzar su pronunciación mediante la práctica específica. En cambio, donde parece que menos problemas tienen es en la discriminación del par [s]-[θ]. Por contra, se puede afirmar que la gran mayoría de los alumnos, en torno al 80%, apenas tiene problemas a la hora de identificar tanto las sílabas tónicas de las palabras como los esquemas entonacionales básicos del español (gráficos 17 y 18).

En segundo lugar, de los resultados del "test de percepción y creencias: contraste de variantes fonéticas" se desprende que la gran mayoría de los universitarios que estudian la carrera de español en Taiwán y China prefiere la pronunciación de España a la de Hispanoamérica, variedades que por lo general saben distinguir bien. Creo que la razón principal que subyace a esta predilección es lo familiarizados que están los alumnos con la norma fonética castellana: al estar más acostumbrados a la pronunciación de España la entienden mejor. Esta familiarización es una consecuencia de dos factores: uno, la procedencia (peninsular) de la mayoría de los libros de texto y otros materiales (grabaciones sobre todo) usados en el aula, y otra, la procedencia de los profesores extranjeros (España) y lugar de formación de la mayoría de los profesores locales (también España). El hecho de estar habituados al acento castellano lleva a los alumnos, a su vez, a establecer diferencias articulatorias con el acento americano; en la comparación este sale perdiendo, ya que, a oídos de los estudiantes, tiene más enlaces y se come más sonidos, por lo que se etiqueta como menos exacto y, por tanto, inauténtico. A estas dos causas deben añadirse los prejuicios de los alumnos contra el acento del español americano y sus creencias, previas incluso a su primer contacto con el aprendizaje del idioma, en la superioridad del acento español sobre el americano: aquel es más estándar, correcto, puro y ortodoxo que este. Así las cosas, y habida cuenta de la realidad hispanohablante en el mundo hoy día, donde el número de hablantes con acento mexicano, por ejemplo, triplica al de hablantes con acento peninsular de España, y de la asunción de esta realidad por parte del Instituto Cervantes, también a la hora de preparar los exámenes DELE, pruebas que hoy día constituyen un requisito de graduación para casi todos los estudiantes de la carrera de español en Taiwán, mientras que en China están adquiriendo más importancia, cabe concluir la necesidad de luchar contra los prejuicios y las creencias de nuestros estudiantes en el día a día del aula, con el fin de hacerles ver la realidad antes señalada y predisponerles favorablemente hacia la pronunciación hispanoamericana. Para ello resulta imprescindible aumentar el tiempo de contacto de los alumnos con el acento americano en el aula, así como fomentar en la medida de lo posible las ocasiones de contacto también fuera del aula.

Un apunte final sobre lo anterior: los resultados obtenidos en Taiwán prácticamente coinciden con los de China, lo cual apunta a que la preferencia por la pronunciación española y las razones que subyacen a esta predilección no se circunscribe solo a los alumnos de una determinada área, sino a todo el ámbito sinohablante. Para acabar de confirmar esta hipótesis serían necesarias, no obstante, futuras investigaciones que ampliaran la muestra de informantes a otras ciudades de China y a Hong Kong.

Por último, los resultados que arrojan los diferentes "test de creencias y motivación" realizados por los alumnos sinohablantes nos llevan a concluir lo siguiente. Primero, en cuanto a la importancia que da el alumno a la correcta pronunciación y su interés por mejorarla, la mayoría de los estudiantes, alrededor de un 60%, considera que sí es importante adquirir una pronunciación correcta y parecerse a los nativos cuando hablan español. No obstante, también más de la mitad cree que esta meta les resulta casi imposible de

alcanzar (gráfico 32), si bien este mismo porcentaje confía en mejorar sus destrezas (gráfico 33). Además, una gran mayoría de ellos cree que en las clases se debería poner más énfasis en la pronunciación correcta (gráfico 34), lo cual se corresponde con su propósito mayoritario de mejorar sus destreza en la pronunciación para intentar parecer un nativo (gráfico 35). De hecho, un 75% de los estudiantes reconocen que tratan de imitar a los nativos tanto como pueden (gráfico 36), aunque al mismo tiempo casi el mismo porcentaje (77%) considera que comunicar es más importante que hablar como un nativo. Por otra parte, para un 60% de los alumnos la pronunciación es tan importante como el vocabulario o la gramática (gráfico 37), y casi un 85% manifiesta que es su voluntad mejorar su acento cuando habla español (gráfico 38). Por último, casi el 80% indica que está realmente interesado en mejorar su pronunciación (gráfico 39), y para un 60% sonar como un nativo es importante (gráfico 40), en coherencia con los datos del gráfico 35.

Segundo, con respecto a la motivación del alumno por el aprendizaje sistemático de la pronunciación, se observa que a casi todos los estudiantes (97%) les parece importante o muy importante trabajar la pronunciación en clase (gráfico 42), lo cual además es considerado con una actividad divertida por más de un 70% de los informantes (gráfico 43). No obstante todo lo anterior, tan solo un 13% de los alumnos encuestados manifiesta que siempre aprovecha cualquier ocasión fuera de clase para practicar la pronunciación, mientras que un 82% solo lo hace a veces (gráfico 44). Quizá esta sea la razón por la que casi el 60% manifiesta que le gustaría trabajar la pronunciación en clase (gráfico 45). Finalmente, para la gran mayoría de los estudiantes pronunciar bien una lengua extranjera no resulta una misión imposible, ya que una amplia mayoría (82%) considera que se puede aprender practicando (gráfico 46); y entre las técnicas que dicen usar para mejorar su pronunciación del español, sobresalen estas tres: escuchar canciones y ver películas en español, imitar a un hablante nativo y, en menor medida, repetir palabras en voz alta (gráfico 47).

Para terminar, en lo concerniente a los aspectos afectivos de la pronunciación, como la dificultad, la ansiedad, la vergüenza y el error, los datos obtenidos (gráfico 48) revelan que a más de la mitad de los alumnos encuestados la pronunciación del español les parece fácil o muy fácil (63%). Por otro lado, un porcentaje similar de alumnos tiene una idea positiva de la lengua española, pues señalan que les resulta melódica y musical (gráfico 49). Aparte, la dos principales preocupaciones (gráfico 50) de los alumnos cuando hablan español son, por este orden, cometer errores gramaticales (46%) y que los entiendan (32%); y por el gráfico 51 sabemos que solo una minoría (38%) tiene sentimientos de autosatisfacción cuando habla español, pues al resto los domina la vergüenza (46%) o incluso el ridículo (16%). Esto explica que una gran mayoría de los estudiantes diga que se sienten mejor cuando leen (43%) o cuando hablan con sus compañeros (24%) que cuando tratan con nativos (gráfico 52). No obstante, la mayoría (76%) ve con buenos ojos que se les corrija cuando se equivocan en la pronunciación (gráfico 53).

En definitiva, los alumnos de E/LE sinohablantes no solo dan mucha importancia a la pronunciación correcta de la lengua que aprenden, sino que muestran interés, optimismo y voluntad en mejorarla; de hecho consideran divertido practicarla, desean hacerlo más en clase y aceptan de buen grado que se les corrija. No obstante, creo que resulta contraproducente, por ser poco realista, innecesaria y algo obsesiva, su pretensión de pronunciar como los nativos, un objetivo por lo demás difícil de alcanzar para cualquier estudiante de una lengua extranjera. Se trata de actitud que puede conducirles a la frustración, el pesimismo y el desánimo, por lo que en clase el profesor debería luchar contra ella y hacer todo lo posible para intentar que no les invada. Por otro lado, para ellos el problema no es que la pronunciación española sea difícil, sino el miedo a cometer errores y a que no se les entienda cuando hablan, así como los sentimientos de vergüenza y ridículo asociados a ese temor. De ahí que, para reforzar su autoestima y eludir los contextos que reprimen su práctica (hablar con nativos o en público), el profesor debería promover su ejercicio sistemático en clase

entre compañeros, aumentando el tiempo semanal dedicado a ella, mediante técnicas y actividades motivadoras, como por ejemplo escuchando canciones y viendo películas en español, tal como proponen y hacen ellos mismos fuera del aula.

Referencias bibliográficas

Blanco Canales, A. (2012). Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (2), 13-37. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832012000200002&script=sci_arttext.

Blanco Canales, A. y Nogueroles López, M. (2013). Descripción y Categorización de Errores Fónicos en Estudiantes De Español/L2. Validación de la taxonomía de errores AACFELE. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23 (2), 196-225. Recuperado en http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/365.

Blanco Pena, J. M. (2014). Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. En N. Contreras, M. Anglada, y J. M. Blanco, J.M. (Eds.), *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos* (Monográficos SinoELE n.º 10, 126-141), Jaén, 14-15 de febrero de 2013. Recuperado en http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/blanco_126-141.pdf.

Blanco Pena, J. M. (2015). *¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula*. V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza, Cuenca (España), 25-28 de junio de 2014. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/6.-que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel.pdf?documentId=0901e72b81ec6048

Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español como lengua extranjera

JACKREE BUNYAMETHI

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: En el presente artículo se dan a conocer los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español como lengua extranjera; este tiene como finalidad el analizar los factores desmotivadores que afectan a los alumnos tailandeses durante el aprendizaje del español. Para recopilar los datos sobre estos factores, se ha utilizado como herramienta una encuesta en línea diseñada con dicho propósito. La encuesta está diseñada para explorar los factores desmotivadores de los alumnos, adaptando el modelo de Sakai y Kikuchi (2009) y el de Dornyei (1998). Los factores desmotivadores empleados son *profesores, contenidos de clase, experiencia fracasada, ambiente de clase, materiales en clase, falta de interés*. Los informantes son 52 alumnos de las Universidades de Chulalongkorn, Ramkhamhaeng, Thammasat y Khonkean que todavía estudian español al realizar la encuesta. Después de analizar los datos obtenidos, podemos llegar a la conclusión de que todos los factores desmotivadores empleados afectan a los alumnos tailandeses, menos *materiales en clase*. El factor que desmotiva más a los alumnos es *la falta de interés* (35.48%), lo cual se puede considerar como un factor intrínseco. Por lo tanto, es muy importante que el profesorado se dé cuenta de los factores desmotivadores que afectan a los alumnos e intenten desarrollar mejores estrategias internas para mantener la motivación y despertar el interés de los alumnos por el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras clave: desmotivación; factores desmotivadores; falta de motivación; desmotivados.

1. Introducción

Para aprender un idioma con éxito, es necesario saber qué factores influyen en los aprendientes y por qué estos condicionan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, facilitándolo o dificultándolo. Los factores pueden ser tanto externos (contexto, situación, etc.) como internos (edad, aptitud, motivación, personalidad, etc.). Estos juegan un papel muy importante al aprender una lengua; de este modo, si podemos profundizar más en los factores del aprendizaje, se podría facilitar a los aprendientes que aprendieran una lengua con éxito. Soureshjani y Riahipour (2012) confirman que los estudiantes que tienen el grado de motivación más alto serán más eficaces en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como queda dicho, hay muchos factores que influyen en los alumnos al aprender una lengua extranjera; sin embargo, muchas investigaciones como Gardner R. C. (1968), Gardner y Lambert (1972), Dornyei (1994) u Oxford y Shearin (1994) confirman que uno de los factores considerado como una clave del éxito en el aprendizaje es la motivación. Además, la motivación es la causa por la que uno decide hacer algo intentando llevar a cabo una acción (Dornyei, 2001). De este modo, la investigación de motivación en

el aprendizaje de L2 suele analizar los motivos de aprender la LE o los factores que facilitan a los aprendientes a mantener el interés durante el proceso.

A pesar de lo importante que es la motivación, no hay muchas investigaciones sobre la desmotivación, también llamada el lado oscuro de motivación. Por lo tanto, la desmotivación es un término nuevo y no está lo suficientemente investigado. Según la definición de Ho (1998), la desmotivación trata de una motivación baja; sin embargo, la desmotivación tendría que ver con el proceso, o mejor dicho, la causa que desactiva los esfuerzos de una persona para llegar a una meta. Durante el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, los factores motivadores no son los únicos que influyen en los alumnos, sino también los desmotivadores. Según lo confirmado en la investigación de Dornyei y Ushioda (2012), la desmotivación tiene un papel más importante que la motivación en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera; incluso confirman que los factores desmotivadores pueden afectar la experiencia del aprendizaje en los alumnos más que las bases motivacionales. Por todo ello, la desmotivación reduce las fuerzas motivacionales en el aprendizaje de una lengua extranjera directamente o indirectamente, desacelera el proceso del aprendizaje, además nos traen los efectos negativos del aprendizaje de una lengua extranjera.

La desmotivación, como se ha dicho, es un término nuevo en el ámbito de LE y su término aún no llega a la conclusión; sin embargo, la investigación de Dornyei (2001) también se pretende definir la desmotivación enfocándose en las fuerzas externas que disminuyen la motivación: "Se trata específicamente de las fuerzas externas que reducen o disminuyen las bases motivacionales de una intención o una acción". En el trabajo de Sakai y Kikuchi (2009), se argumenta que la desmotivación no trata solo de las fuerzas externas, sino también las internas, por ejemplo, *la falta de confianza en sí mismo.* Bednarova (2011) pretende definir la desmotivación utilizando las dos argumentaciones; adicionalmente señala que la desmotivación se trata de un estado psicológico: "La desmotivación describe el estado psicológico de aprendientes, quienes habían sido motivados a estudiar, pero los factores internos y/o externos les han afectado imponiendo el progreso". Por lo tanto, en esta investigación podemos definir en términos generales que la desmotivación se trata de un proceso de debilitar las fuerzas tanto internas como externas para alcanzar una meta; sin embargo, la desmotivación no es irrecuperable, una vez solucionados los conflictos, se puede recuperar la motivación, como confirmó Jung (2011) en su investigación.

A pesar de la importancia que tiene el español en el mundo siendo considerando como la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes y uno de los idiomas oficiales en la ONU, en Tailandia hoy en día el español no es un idioma tan popular para estudiar comparando con el chino, japonés o inglés; además el aprender español en Tailandia es muy limitado debido al contexto social, ya que no se habla; de esta manera se denota cómo los factores desmotivadores podrían afectar a los alumnos con más facilidad. Debido a esta situación, intentamos profundizar y aclarar las siguientes preguntas:

- ¿Los alumnos tailandeses están desmotivados en el aprendizaje del español como LE?
- ¿Cuáles son los factores desmotivadores que más afectan a los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español como LE?
- ¿Cuáles son los factores desmotivadores nuevos que puedan surgir con los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español como LE?

El primer objetivo de este trabajo es analizar si los alumnos tailandeses están desmotivados en el aprendizaje del español como LE. El segundo es investigar los factores desmotivadores que principalmente afectan a los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español como LE y por último es el explorar los nuevos factores de los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español como LE.

2. Estudios previos de la desmotivación

2.1. La investigación de Chamber

La investigación de Chamber (1993) es una de las investigaciones que da a conocer la desmotivación en el aprendizaje de una lengua extranjera intentando describir los factores desmotivadores de los alumnos ingleses no interesados en el aprendizaje del alemán. Para recopilar los datos, Chamber utiliza a los estudiantes ingleses en las cuatro escuelas en Leeds, Inglaterra. Los informantes son 191 estudiantes identificados por los profesores como los estudiantes desmotivados, estos son del noveno grado y tienen aproximadamente 13 años. Las herramientas para la recopilación de datos son un cuestionario y una entrevista personal para aclarar las respuestas que no habían respondido claramente. Para proceder, los profesores han de expresar la opinión sobre la desmotivación describiendo las características de un alumno desmotivado y también los factores desmotivadores que pueden afectar a los alumnos. Los alumnos también tienen que describir los factores desmotivadores en el aprendizaje de alemán.

Según el resultado de esta investigación, dos profesores comentan que la desmotivación es un tema muy serio, mientras que los cuatro profesores comentan que esta simplemente equivale a la ansiedad y preocupación. Respecto a la segunda pregunta, los profesores comentan que las características de un estudiante desmotivado son tener menos concentración durante la clase, no creerse en la competencia, no tener esfuerzos para estudiar, etc. Según la última pregunta, los factores desmotivadores pueden ser psicológicos, sociales, actitudinales, historiales; sin embargo, sorprendentemente no mencionan el factor de profesores. Respecto a la respuesta de alumnos, destacan el factor de *profesores* como el factor desmotivador más dominante con varias causas, entre ellas: no dar instrucciones claras, criticar a los alumnos, utilizar los materiales tradicionales en la enseñanza, gritar a los estudiantes al no comprender.

La investigación de Chamber todavía no clasifica sistemáticamente los factores desmotivadores; además, aún no profundiza las características de la desmotivación.

2.2. La investigación de Oxford

Mediante la investigación de Oxford (1998) se investigan los factores desmotivadores a través de analizar 250 ensayos escritos por estudiantes estadounidenses de escuela secundaria y universidad. Para obtener datos, se pide que los informantes contesten varias preguntas como: “describe una situación en la que hay conflictos con profesores”, “comenta sobre la clase en la que te sientes incómodo”. Después de analizar los ensayos, se revela que los factores desmotivadores en clase son la relación individual entre profesor y alumno, la actitud de profesores hacia los cursos o materiales empleados, los conflictos entre profesor y alumno y la naturaleza de las actividades en clase.

De esta manera, la investigación señala que los comportamientos y la actitud de profesores causan la desmotivación en los alumnos; sin embargo, esta se enfoca demasiado en el factor de *profesores*. En realidad, los factores desmotivadores no se tratan solo de los *profesores*, sino también de otros factores que pueden ser sociales, psicológicos o individuales, los cuales también afectan a los alumnos; de este modo, los factores desmotivadores en esta investigación no son extensos, además los informantes de esta investigación son alumnos aún no clasificados como desmotivados, por lo cual se puede considerar que no se analiza específicamente el objetivo, que en este caso son los estudiantes desmotivados.

2.3. La investigación de Dornyei

Según la investigación de Dornyei (1998), se pretende explorar las variedades de los factores desmotivadores. A diferencia de las otras investigaciones, en esta el proceso de seleccionar los informantes es que solo se selecciona a los alumnos identificados por profesores o compañeros como desmotivados. De este modo, los estudiantes desmotivados tienen que hacer la encuesta. Los informantes son 50 estudiantes de varias escuelas en Budapest, Hungría; todos estudian inglés o alemán como LE. El método de recoger los datos es una entrevista cara a cara, que tarda unos 30 minutos.

Después de analizar los datos, se encuentran los nueve factores desmotivadores. El factor que más desmotiva a los alumnos, igual que las otras investigaciones, es el factor de *profesores* (40%) y las causas principales son la personalidad, la atención a los alumnos, la competencia, la buena relación con los estudiantes y los métodos de enseñanza; por lo tanto, el resultado es el mismo que el de Chambers (1993) y Oxford (1998). El segundo factor que afecta a los alumnos es *la reducción de la confianza en sí mismo* (15%), siguiendo *las herramientas inadecuadas en la escuela* y *las actitudes negativas hacia la L2* (10%). Estos son los cuatro principales factores desmotivadores que afectan a los alumnos. Aparte de estos, se encuentran también los cinco factores de menos resonancia, como *la obligación de estudiar la L2, la interferencia de otra lengua estudiada, las actitudes negativas hacia la comunidad de L2, las actitudes de los miembros del grupo y los materiales de curso.*

Podemos considerar que la investigación de Donyei es una de las investigaciones que determina las características de la desmotivación intentando definir, distinguir y analizar los factores desmotivadores. Sin embargo, la entrevista personal con los estudiantes se puede considerar como no apta, ya que los alumnos se podrían sentir un poco incómodos al expresar sus opiniones directamente.

2.4. La investigación de Sakai y Kikuchi

La investigación de Sakai y Kikuchi (2009) se enfoca principalmente en los estudiantes desmotivados. Los objetivos de esta investigación son determinar los factores desmotivadores de los alumnos japoneses en el aprendizaje de inglés como L2 y contrastar la diferencia de los factores desmotivadores entre los más dominantes y los menos. Los informantes son 656 estudiantes de escuela secundaria. Se utiliza un cuestionario para recopilar los datos. El cuestionario consiste en 35 preguntas con las seis escalas de opinión. Los informantes han de valorar el grado de opiniones.

Según el resultado, se demuestra que los cinco factores desmotivadores que más afectan a los alumnos son *las características de clase y los materiales en clase, la competencia y el estilo de profesores, las instalaciones inadecuadas en la escuela, la falta de motivación intrínseca y las notas bajas.* Además, se señala que *las características de clase y los materiales, la falta de motivación intrínseca y las notas bajas* son los factores que más afectan a los estudiantes muy desmotivados.

La diferencia ante las otras investigaciones es el contrastar los factores desmotivadores entre dos grupos; los estudiantes más desmotivados y los menos desmotivados. Además, se enfoca principalmente en las fuerzas intrínsecas. Al contrario de la investigación de Dornyei (1998), el factor de *profesores*, no se encuentra como el factor que más afecta negativamente a los estudiantes. Esta investigación es la primera en la que se destaca el factor intrínseco, por lo cual se pueden encontrar muchas investigaciones recientes que adaptan el modelo de esta investigación como las de Bednarova (2011) Pathan (2013).

3. Clasificación de los factores desmotivadores

Según la teoría de Ryan y Deci (2000), podemos dividir los factores desmotivadores en dos tipos; primero, el factor extrínseco, que se refiere a cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada, por ejemplo, las conductas que se realizan no pueden satisfacer una demanda exterior u obtener un premio. Las actividades intrínsecamente desmotivadas son en las que los sujetos consideran no interesantes y que no desean realizar por sí mismos, como no tratar de entender algo nuevo, no intentar superarse por sí mismo, etc. Por todo ello, los factores extrínsecos son los que asocian a fuentes externas mientras los intrínsecos, a un desinterés interno o individual.

Muchas investigaciones anteriores nos han confirmado la existencia de los factores desmotivadores de los alumnos en el aprendizaje de LE; sin embargo, la desmotivación no se trata solo de los factores extrínsecos, sino también intrínsecos, por lo tanto, no se debe poner en relieve solo los factores contextuales o fuentes externas, sino también los psicológicos o fuentes internas para el análisis. Debido a esto, hemos decidido crear una clasificación apropiada para nuestro contexto:

Tabla 1. Los factores desmotivadores

Los factores extrínsecos	Los factores intrínsecos
• **Profesores** Actitudes Comportamiento Competencia en la enseñanza Competencia lingüística Método de la enseñanza Personalidad • **Contenidos de clase** La pronunciación La gramática El léxico La memorización Los exámenes Las tareas o deberes Los contenidos no son variados y pesados • **Ambiente de clase** La incomodidad de actividades La incomodidad por tener que comunicar en español Los compañeros de clase y sus actitudes No se usa instalaciones y recursos adecuadamente Falta de instalaciones en clase • **Materiales en clase** Los materiales no están actualizados No hay actividades comunicativas Las actividades en materiales no son interesantes Los contenidos no variados El diseño del libro no es interesante Los materiales son demasiado difíciles.	• **Experiencia fracasada** La decepción al conocer los resultados de exámenes Ser incapaz de memorizar Falta de la aceptación de los demás No entender durante la clase No lograr comunicar en español Tener vergüenza al cometer errores • **Falta de interés** No hay salidas profesionales El lenguaje en clase no se puede aplicar en el trabajo Falta de admiración de los hispanohablantes La dificultad lingüística

Tabla I la clasificación propia de los factores desmotivadores adaptando de las investigaciones de Sakai y Kikuchi (2009) y Dornyei (1998)

4. Metodología de esta investigación

4.1. Recogida de datos

Como método de recopilación de datos, se ha utilizado la encuesta en línea[1], puesto que eso permite utilizar tanto el método cualitativo como el cuantitativo, y también podemos recabar información amplia y variada sobre los factores desmotivadores. La encuesta consiste en cuatro partes. En la primera parte, los alumnos tienen que completar la información del perfil. En la segunda parte, los alumnos tienen que determinar si se han sentido desmotivados alguna vez en el aprendizaje del español como LE. En caso afirmativo, pueden continuar a la siguiente parte, pero si contestan lo contrario, terminará la encuesta. En la siguiente parte, tienen que evaluar las causas de desmotivación, así que hemos adaptado la escala de Likert[2] para obtener datos. En la última parte, los alumnos han de describir una situación en la que se sienten desmotivados.

4.2. Informantes

La muestra de los informantes está compuesta por 52 alumnos de lengua materna tailandesa, proviniendo de las Universidades de Chulalongkorn (36.50%), Ramkhamhaeng (19.20%), Thammasat (7.70%) y Khonkaen (36.50%), y que todavía estudian español en la universidad. Algunos alumnos hacen la carrera del español, mientras que el resto la tienen como asignatura opcional. Los informantes tienen edades entre 18 y 28 años. Son alumnos del primer año (24.53%), del segundo año (24.53%), del tercer año (17.30%), del cuarto año (28.85%) y más de cuatro años (3.85%). Todos cursan el español al realizar esta encuesta.

4.3. Procedimiento de datos

Primeramente contactamos a los profesores de cada universidad y les pedimos que publicaran el enlace de la encuesta en la página del grupo. Se realizó la encuesta durante el mes de abril de 2015. Una vez obtenidos los datos, los completamos en el programa de Hojas de Cálculo de Google, luego establecemos una categoría y presentamos los datos en porcentaje.

4.4. Cálculo de datos

En la primera parte, se usa el método cuantitativo calculando los datos en porcentaje correspondiente al número de los informantes. Una vez calculados, se presentan los datos en gráficas o tablas. Para analizar las causas de desmotivación, se calculan los datos en promedio a través de esta fórmula:

Promedio = sumatorio de datos ÷ número de informantes

Luego, se clasifica la puntuación según el siguiente criterio:

Muy afectado = 3.50 - 4.00	Afectado = 2.51 - 3.5
Poco afectado = 1.51 - 2.50	No afectado = 0.00 - 1.50

[1] http://goo.gl/forms/nXKtsTMtXr

[2] La escala de Likert suele ser una escala que mide actitudes, es importante que pueda aceptar que las personas tienen actitudes favorables, desfavorables o neutras a las cosas y situaciones.

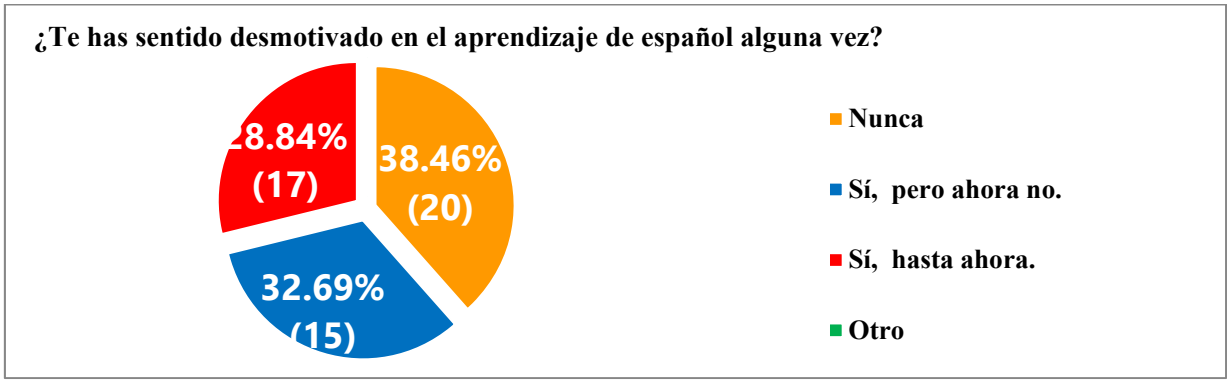
En la tercera parte, para explorar el factor desmotivador de los alumnos tailandeses, se usa el método cualitativo aplicando el análisis de contenidos. Al encontrar las situaciones similares, establecemos una categoría.

5. Análisis de resultados

En esta parte, se presentan los resultados de la investigación a través de varias representaciones como tablas, gráficos, etc. Además, esta parte no solo pretende mostrar los resultados, sino también analizar y comentar. El orden de esta parte sigue las preguntas planteadas anteriormente, es decir, primeramente se pretende determinar si los alumnos tailandeses están desmotivados en el aprendizaje del español. En segundo lugar, se analizan los factores y se determina el factor que más afecta a los alumnos y por último se describen las situaciones en las que los alumnos se sienten desmotivados con el fin de establecer las clasificaciones.

En cuanto al primer objetivo planteado, es determinar si los alumnos tailandeses se han sentido desmotivados en el aprendizaje del español como L2. En esta parte los informantes tienen que seleccionar una opción con la que está más se sienten identificados.

Figura 1. El porcentaje de los informantes desmotivados en el aprendizaje de español como L2



Según el resultado, más de la mitad de los informantes (61.53%) se han sentido desmotivados, mientras una minoría (38.46%) nunca se ha sentido desmotivada. Por lo tanto, el resultado presenta que la desmotivación de los alumnos tailandeses en el aprendizaje de español es existente. Sin embargo, el 28.84% de los alumnos desmotivados ya pueden superar la desmotivación. Por lo tanto, solo los estudiantes que contestan afirmativamente en ambos casos pueden proceder a la siguiente pregunta.

El objetivo de la segunda pregunta es investigar el factor desmotivador que más los afecta, utilizando la siguiente pregunta: ¿Según tu experiencia, cuál es el factor desmotivador que más te afecta?

Tabla 2. El porcentaje de los factores desmotivadores

Los factores desmotivadores	Nº de informantes	Porcentaje
Profesores	5	15.63%
Contenidos de clase	8	25%
Experiencia fracasada	7	21.88%
Ambiente de clase	1	3.13%
Materiales en clase	-	-
Falta de interés	11	34.38%
Otro	-	-
Total	32	100%

Según el resultado, el factor desmotivador que más afecta a los alumnos es *la falta de interés* (34.38%). El resultado obtenido es diferente al de las investigaciones de Dornyei (1998), Oxford y Shearin, (1994) Oxford (1998). El segundo factor desmotivador más influyente es *contenidos de clase* (25%) y el tercero es *experiencia fracasada* (21.88%) siguiendo *profesores* (15.63%), *ambiente de clase* (3.13%), mientras que los alumnos no consideran *materiales en clase* como el factor desmotivador con mayor influencia.

El resultado obtenido es totalmente diferente al de las otras investigaciones; el factor de *profesores* es el tercer factor que menos afecta a los alumnos seguido de *la falta de interés, contenidos de clase.* Se debe poner en relieve que el factor desmotivador más dominante es *la falta de interés (34.38%),* por lo cual se convierte en uno de los factores intrínsecos. El resultado obtenido nos conduce a la conclusión de que el factor intrínseco es el factor que más afecta a los alumnos tailandeses en el aprendizaje de español comparando con los extrínsecos. Para profundizar más, se analizarán las causas de la desmotivación.

Tabla 3. Las causas de profesores que desmotivan a los alumnos

El factor desmotivador: *profesores*		
Las causas de desmotivación	**Promedio**	**Calificación**
Actitudes	3.60	Muy afectado
Comportamiento	3.40	Afectado
Competencia en la enseñanza	4.00	Muy afectado
Competencia lingüística	3.40	Afectado
Método de la enseñanza	4.00	Muy afectado
Personalidad	2.20	Poco afectado

Respecto al resultado, las causas de la desmotivación de profesores que más afectan a los alumnos son competencia de la enseñanza, método de la enseñanza y actitudes de profesores. La que menos afecta es personalidad de profesores.

La siguiente parte de esta encuesta consiste en describir una situación en la que los alumnos se hayan sentido desmotivados. El propósito de esto es explorar los factores desmotivadores nuevos a través de los textos escritos por los alumnos y se intenta encontrar las causas similares para establecer la clasificación.

Comportamiento de profesores:

(3) Cuando le pregunto a la profesora sobre las cosas que tengo duda, me hace cara de si realmente esas son mis dudas; por lo cual me desmotivo y quiero dejar de estudiar.

(4)

Método de enseñanza:

(4) La enseñanza del profesor no me motiva y a la hora de entregar las notas no lo hacen como se debe.

Actitudes:

(5) El profesor tiene la mente cerrada, por lo cual no acepta nuevas palabras.

Tabla 4. Las causas de contenidos que desmotivan a los alumnos

El factor desmotivador: *contenidos de clase*		
Las causas de desmotivación	**Promedio**	**Calificación**
La pronunciación	2.13	Poco afectado
La gramática	3.13	Afectado
El léxico	2.38	Poco afectado
La memorización	2.63	Afectado
Los exámenes	1.38	No afectado
Las tareas o deberes	2.25	Poco afectado
Los contenidos no son variados y pesados	2.38	Poco afectado

Según el resultado, las causas de contenidos de clase que afectan a los alumnos son la gramática y la memorización. Las causas que afectan poco a los alumnos son la pronunciación, el léxico, las tareas o deberes y los contenidos no son variados ni pesados. La causa que no afecta a los alumnos es los exámenes.

En términos de las situaciones de los alumnos en las que se sienten desmotivados, se puede clasificar como las siguientes:

Memorización:

(8) El contenido no es un exceso, pero me resulta muy interesante, sin embargo, cuando está junto, me parece difícil de adquirir, entonces trato de memorizar más que comprender.

Contenidos en clase:

(10) A veces el contenido no es interesante, por lo cual no lo puedo aplicar en mi vida cotidiana.

Variedades del español:

(11) Me fui a Perú, por lo tanto, el español peruano me parece muy diferente al español de España.

Tabla 5. Las causas de experiencia fracasada que desmotivan a los alumnos

El factor desmotivador: *experiencia fracasada*		
Las causas de desmotivación afectadas	**Promedio**	**Calificación**
Decepcionar con los resultados de exámenes	2.71	Afectado
Ser incapaz de memorizar	2.57	Afectado
Falta de aceptación de los demás	2.00	Poco afectado
No entender durante la clase	3.57	Muy afectado
No lograr comunicar en español	3.57	Muy afectado
Tener vergüenza en cometer errores	2.14	Poco afectado

Las causas de experiencias fracasadas que afectan mucho a los alumnos son no entender durante la clase, no lograr comunicarse en español. Las que afectan poco son faltas de aceptación de los demás, tener vergüenza al cometer errores.

Respecto a las situaciones en las que se sienten desmotivados, se encuentran las causas similares como las siguientes:

Resultados de exámenes:

(16) Estudiaba mucho y me preparaba con mucha antelación, además escribía de nuevo un resumen y pedía a amigos que lo revisaran, pero al final solo conseguí una "C"…

Problemas de comunicación:

(16) El problema para mí es comunicarme, ya que los hablantes lo hacen demasiado rápido, por lo cual no entiendo, entonces no logro comunicarme eficientemente, lo cual me desmotivó a seguir estudiando español.

(32) No puedo comunicarme en español fluidamente.

No poder contestar las preguntas:

(19) La profesora nos pregunta a cada uno de mis compañeros, todos pueden contestar menos yo.

Estudiar y trabajar a la vez:

(20) Estudiar y trabajar a la vez me agota, por lo tanto, si tengo tiempo libre, prefiero descansar en lugar de estudiar.

Tabla 6. Las causas de ambiente de clase que desmotivan a los alumnos

El factor desmotivador: *ambiente de clase*		
Las causas de desmotivación	**Promedio**	**Calificación**
Incomodidad por hacer actividades en clase	3.00	Afectado
Incomodidad por comunicar en español	2.00	Poco afectado
Los compañeros de clase	2.00	Poco afectado
No se usan instalaciones y recursos adecuadamente	1.00	No afectado
Falta de instalaciones en clase	1.00	No afectado

Podemos concluir que las causas de ambiente de clase que afectan a los alumnos son la incomodidad por hacer las actividades. Las causas que poco afectan son usar instalaciones y recursos inadecuadamente. Las causas que no afectan nada a los alumnos son la falta de instalaciones en clase y no se usan instalaciones y recursos adecuadamente.

Respecto a las situaciones en la que se sienten desmotivados, se encuentran las siguientes:

Incomodidad por hacer actividades en clase:

(21) Al presentar ante la clase me da miedo el público.

Tabla 7. Las causas de falta de interés que desmotivan a los alumnos

El factor desmotivador: *falta de interés*		
Las causas de desmotivación	**Promedio**	**Calificación**
No hay salidas profesionales	3.00	Afectado
El lenguaje empleado en clase no puede aplicar en trabajo.	2.36	Poco afectado
Falta de admiración de los hispanohablantes	2.36	Poco afectado
La dificultad lingüística	3.57	Muy afectado

Las causas de la falta de interés que afectan mucho a los alumnos son la dificultad lingüística seguida de que no hay salidas profesionales. Los factores que afectan poco a los alumnos son que el lenguaje empleado en clase no se puede aplicar en el trabajo y la falta de admiración de los hispanohablantes.

Respecto a las situaciones en las que los alumnos se sienten desmotivados, se pueden clasificar como las siguientes:

No emplear el español en la vida cotidiana o laboral:

(22) No tengo la oportunidad de poder practicarlo en mi trabajo o mi vida cotidiana, lo cual me desmotiva a seguir estudiándolo…

(30) Cada vez que pienso en la oportunidad de utilizar el español en un futuro me siento impotente porque todavía no lo domino lo suficiente para un futuro y me falta la pasión de la vida.

La dificultad lingüística:

(22) Estudio mucho la gramática, por lo cual no quiero estudiarlo más, entonces tampoco sé por qué lo estudio.

(29) No puedo manejar muy bien el español avanzado.

(8) La conjugación de los verbos me causa mucha confusión y como nunca he aprendido las lenguas occidentales, no estoy acostumbrado.

En pocas palabras, la mayoría de los informantes consideran que *la falta de interés* (34.38%) es el factor desmotivador más dominante, al contrario de las otras investigaciones mencionadas. Las causas de la desmotivación son que no hay salidas profesionales y la dificultad lingüística.

6. Conclusiones

Esta investigación marca la existencia de la desmotivación de los alumnos tailandeses tratando de investigar los factores desmotivadores que afectan a estos. Por un lado, también tratamos de explorar los nuevos factores desmotivadores de los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español como L2. La diferencia de esta investigación es analizar a los alumnos tailandeses enfocándonos tanto en los factores intrínsecos como extrínsecos.

Según el resultado, los alumnos tailandeses que se han sentido desmotivados en el aprendizaje del español son un 61.53%, mientras que los que nunca se han sentido desmotivados son un 38.46%. Sin embargo, algunos alumnos que ya pueden superar la desmotivación son un 28.84%. Debido a este porcentaje, se puede confirmar la existencia de la desmotivación de los alumnos tailandeses en el aprendizaje del español.

En cuanto al factor desmotivador que más afecta a los alumnos, se puede concluir que *la falta de interés* (34.38%) es el factor más dominante, siguiendo *contenidos de clase* (25%), *experiencia fracasada* (21.88%), *profesores* (15.63%), *ambiente de clase* (3.13%). Sorprendentemente, obtenemos un resultado diferente comparado con las otras investigaciones, que señala el factor de *profesores* como el más dominante. Las causas principales de la falta de interés son que no hay salidas profesionales y la dificultad lingüística.

Según la descripción de las situaciones en las que los alumnos se sienten desmotivados, en general, no se encuentran mucho los factores desmotivadores nuevos; sin embargo, se deben añadir los factores que no pertenecen a ningún criterio en esta investigación, como las variedades del español y el estudiar y trabajar a la vez.

Por todo ello, se concluye diciendo que el factor desmotivador que más afecta a los alumnos es el factor intrínseco. Por lo tanto, los profesores tienen un papel muy importante de motivar a los alumnos, deben darse cuenta de los factores desmotivadores que existen e intentar mejorar investigando estrategias internas o alguna herramienta para motivar a los alumnos o ayudarles a superar la desmotivación. Las estrategias internas ayudan a los alumnos a mantener los pensamientos, las actitudes y las acciones que favorecen el logro de lo que se les haya propuesto. Finalmente se puede decir que podemos ayudar a los alumnos a superar la desmotivación, de esta manera los alumnos podrían aprender la LE con éxito y llegarían a su meta.

En realidad, esta investigación se puede llevar más lejos, ya que la desmotivación se considera como un tema nuevo y faltan muchos estudios sobre este. Debido a esto, las investigaciones en un futuro podrían ser el analizar y contrastar los factores desmotivadores de los alumnos tailandeses de cada año o universidad. También se pueden contrastar los factores individuales como sexo, estilos de aprendizaje, etc. Además, se puede mejorar la encuesta con el fin de obtener más datos sobre la desmotivación. Los informantes para la próxima investigación tienen que ser numerosos para representar los alumnos tailandeses. Finalmente, se pueden desarrollar también las estrategias intrínsecas para superar la desmotivación e investigar sobre cuál es la estrategia intrínseca que mejor funciona para los estudiantes tailandeses.

Referencias bibliográficas

Bednarova, N. (2011). *Demotivating Influences for Learning English among Students on Lower Stages of 8-year Grammar School.* Brno: Masaryk University.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE.* Recuperado el 1 de diciembre de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/factoresaprendizaje.htm.

Chambers, G. (1993). Taking the "de" Out of Demotivation. *Language Learning Journal*, 13-16.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 273-284.

Dornyei, Z. (1998). Demotivation in foreign language learning. *TESOL '98 Congress*.

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dornyei, Z., y Ushioda, E. (2012). Teaching and Researching Motivation. *The Modern Language Journal*, 321-323.

Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, Vol.2.

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning.* New York: Newbury House Publishers.

Ghadirzadeh, R., Hashtroudi, F. P., y Shokri, O. (2012). Demotivating Factors for English Language Learning Among University Students. *Journal of Social Sciences*, 189-195.

Ho, M.C. (1998). Cultural studies and motivation in foreign and second language language learning in Taiwan. *Language, Cultural and Curriculum*, 165-182.

Instituto Cervantes. (2014). *El español: una lengua viva: Informe 2014.* Recuperado el 3 de Diciembre de 2015, de eldiae.es: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf

Jung, S. S. (2011). *Demotivating and Renovating Factors in Learning English: A Case of Low Level College Students.* Daejong: English Teaching, Vol.66, No.2.

Oxford, R. (1998). The unravelling tapestry: Teacher and course characteristicsassociated with demotivation in the language classroom. Demotivation in foreignlanguage learning. *TESOL'98 Congress*.

Oxford, R., y Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 12-28.

Sakai, H., y Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System vol.37, Issue 1*, 57-69.

Soureshjani, K. H., y Riahipour, P. (2012). Demotivating factors on English Speaking Skill: A Study of EFL Language Learners and Teachers's Attitudes. *World Applied Sciences Journal*, 327-33

Anexo
Comentarios de los alumnos sobre las situaciones en las que se sienten desmotivados

(1) Prefiero mantener mi comentario personal.
(2) He intentado ver un programa de televisión que la profesora me dijo y comentar en clase, pero en ese momento me puse nerviosa y no me salieron las palabras; entonces la profesora le preguntó a la persona de al lado, la cual es mejor que yo.
(3) Cuando le pregunto a la profesora sobre las cosas que tengo duda, me hace cara de si realmente esas son mis dudas; por lo cual me desmotivo y quiero dejar de estudiar.
(4) La enseñanza del profesor no me motiva y a la hora de entregar las notas no lo hacen como se debe.
(5) El profesor tiene la mente cerrada, por lo cual no acepta nuevas palabras.
(6) Estudio en clase pero no tengo la oportunidad de practicarlo en mi vida cotidiana, por lo cual se me olvidan algunas palabras.
(7) Los aprendientes tienen que practicar la conjugación de verbos siempre, sin embargo, cada vez que veo la tabla de conjugaciones me siento agotado, lo cual considero uno de los mayores problemas en los aprendientes. Sin embargo, si hay algún texto o canción en los cuales se utilizarán los tiempos verbales me será de mayor ayuda.
(8) La conjugación de los verbos me causa mucha confusión y como nunca he aprendido las lenguas occidentales, no estoy acostumbrado.
(9) El contenido es en exceso, pero me resulta muy interesante, sin embargo, cuando está junto me parece difícil de adquirir, entonces trato de memorizar más que comprender.
(10) A veces el contenido no es interesante, por lo cual no lo puedo aplicar a mi vida cotidiana.
(11) Creo que la comprensión auditiva es muy difícil, me parce muy rápido, por lo cual no entiendo.
(12) El contenido me parece pesado.
(13) Me fui a Perú, por lo tanto el español peruano es muy diferente al español de España.
(14) Normalmente no hablo el español fluidamente.
(15) Yo no puedo hacer los exámenes rápidos, lo cual provoca que quiera dejar de estudiar.
(16) Estudiaba mucho y me preparaba con mucha antelación, además escribía de nuevo un resumen, y pedía a mis amigos que lo revisaran, pero al final solo conseguí una “C”, lo cual me desmotivo a seguir queriendo estudiar español.
(17) Es donde he obtenido las peores calificaciones.
(18) El problema para mí es comunicarme, ya que los hablantes lo hacen demasiado rápido, por lo cual no entiendo, entonces no logro comunicarme eficientemente, lo cual me desmotiva a seguir estudiando español.
(19) La profesora nos pregunta a cada uno de mis compañeros, todos pueden contestar menos yo.
(20) Trabajar y estudiar a la vez me agota, por lo tanto, si tengo tiempo libre, prefiero descansar en lugar de estudiar.
(21) Es donde he obtenido las peores calificaciones.
(22) No tengo la oportunidad de poder practicarlo en mi trabajo o mi vida cotidiana, lo cual me desmotiva a seguir estudiando y mi competencia lingüística no es tan buena como debería ser.
(23) Es donde he obtenido las peores calificaciones.
(24) Estudio mucho la gramática, por lo cual no quiero estudiarlo más, entonces tampoco sé por qué lo estudio.
(25) Me agoto al estudiar y no puedo recordar el vocabulario.

(26) No tengo el interés de aprender en clase.
(27) El tener que comenzar de nuevo me causa cansancio.
(28) Durante el aprendizaje, tenemos que repasar mucho, ya que para aprender un idioma se tiene que practicar mucho, pero ahora no tengo el interés de estudiarlo, o sea, me da pereza.
(29) No puedo manejar muy bien el español avanzado.
(30) Después de estudiar por cierto tiempo no he tenido la oportunidad de utilizarlo, incluso la dificultad de la conjugación los verbos me parece cada vez más difícil.
(31) Cada vez que pienso en la oportunidad de utilizar el español en un futuro, me siento impotente porque todavía no lo domino lo suficiente para un futuro y me falta la pasión de la vida.
(32) No puedo comunicarme en español fluidamente.

El uso de la tecnología en el aula ELE: aplicación didáctica y resultados

LAURA CASTRO SÁNCHEZ

NIST New International School Thailand

Resumen: En el presente artículo se presenta la aplicación didáctica del modelo de enseñanza de la clase invertida o *flipped classroom* en una clase de español para estudiantes tailandeses universitarios en la asignatura de *España Contemporánea*, así como los resultados extraídos en la investigación. Este estudio forma parte del TFM (Trabajo de Final de Máster) del Máster de Enseñanza de Español de la Universidad Pablo de Olavide. Los objetivos principales de este trabajo son, por un lado, presentar un modelo educativo adaptado a nuevo modo de aprendizaje, y, por otro, fomentar un cambio de roles entre el estudiante y el profesor. Asimismo, se pretende mostrar que el modelo de la clase invertida proporciona tiempo al discente para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad además de convertirle en el responsable de su propio aprendizaje. Con tal de llevar a cabo la consecución de objetivos planteados, se recopilaron datos a través de dos cuestionarios. Uno de ellos, entregado a principio de curso, cuando se hacía uso del método de la enseñanza por contenidos y un segundo proporcionado a los estudiantes una vez se había implantado el modelo del aula invertida. Además, se crearon diferentes unidades didácticas correspondientes a los diferentes modelos de enseñanzas usados y se realizó una grabación de una sesión lectiva para observar la dinámica de la clase bajo el nuevo modelo. Los resultados de este trabajo permiten concluir que las dinámicas establecidas en la clase nos han permitido mejorar la atención al alumno, reparar en los individuos como entes diversos y con diferentes objetivos en el aprendizaje de la lengua y presentar al profesor como un modelador del conocimiento que hace partícipe al alumno y le permite estar involucrado y ser activo.

Palabras clave: TIC; aula invertida; autoaprendizaje; enseñanza por contenidos; cultura española; Tailandia; post-método; andamiaje.

1. Introducción

Cada vez con mayor frecuencia encontramos la tecnología en nuestras aulas, no obstante, la competencia digital y el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) deben ser una característica más en el perfil ideal del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012). Parece conveniente no ignorar este evidente cambio que se introduce en la práctica docente, aunque debamos realizarlo con cautela y sin olvidar que las TIC son simplemente herramientas de gran utilidad para nuestra labor y nunca una sustitución de la figura del profesor. De ahí que la presencia cada vez más habitual de la tecnología en el aula, junto con los cambios que se producen en la forma de aprender de los estudiantes, hagan que sea necesario reflexionar sobre los entornos de aprendizaje y cuál es el papel de la tecnología en todo ello.

La elección del tema principal de este trabajo, *la clase invertida,* entendiendo este concepto como un entorno de aprendizaje consistente en aprender los conceptos más formales y teóricos en casa para aplicarlos

en la clase, responde a diferentes motivaciones. No obstante, antes de presentar los motivos que nos han conducido a escoger este tema cabe realizar ciertas consideraciones. Por un lado, y tal y como se indicará en la segunda parte del trabajo, se utilizarán los términos "entorno de aprendizaje" o "modelo didáctico o de enseñanza" para definir este procedimiento del aula inversa, pero no haremos uso del concepto "método", pues la clase invertida no se trata en absoluto de un postulado teórico con una base lingüística y de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001: 11). Por otro lado, se ha escogido la denominación de "aula invertida" por ser la que más se ajusta a la idea de *flipped classroom* (en su término originario en inglés) con el sentido de voltear o dar la vuelta a lo acontecido en el aula con este modelo de enseñanza. Así, la palabra "clase" incluye la idea de "aula" como espacio donde se realiza la instrucción y la de "lección" refiere a la materia impartida; y a su vez, la palabra "invertir" en el uso de la primera acepción que nos ofrece el DRAE para este verbo ("cambiar, sustituyéndolos por sus contrarios, la posición, el orden o el sentido de las cosas") revela el sentido original de este procedimiento: el cambio en los procesos de instrucción y práctica, realizándose el primero en el domicilio del estudiante y el segundo en el aula. Sin embargo, se usarán otros términos sinónimos e intercambiables, tales como "clase o aula inversa", "clase o aula al revés", "clase o aula volteada", "darle la vuelta a la clase", entre otros, puesto que son algunos términos que pueden encontrarse en distintas fuentes que tratan el tema.

2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es comprobar la aceptación y el funcionamiento del modelo de la clase invertida en la asignatura *España Contemporánea* impartida en la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn, en Bangkok, capital de Tailandia. No obstante, ponemos énfasis en otros objetivos relacionados:

- Presentar un modelo educativo que se adapte al nuevo modo de aprender de los estudiantes, los denominados *millennials* o *Generación del Milenio*, aquellos nacidos después de 1985.
- Los métodos de tradiciones europeas y americanas no se adaptan a los estudiantes de otras procedencias. En los estudiantes asiáticos existen carencias de aprendizaje de análisis y razonamiento críticos debido a su tradición formativa; a lo que se une una dificultad evidente del desarrollo de las destrezas escrita y oral en aprendientes con lenguas maternas tan diferentes al español. Con este modelo de clase queremos mostrar que esta situación puede revertirse, ya que se hace hincapié en el uso de materiales más dinámicos y se fomenta un tipo de trabajo más autónomo, sin perder la referencia que supone la figura del profesor.
- La tecnología usada en el modelo de la clase volteada debe servir a los estudiantes para aprender a organizar la información, acceder a ella, seleccionarla y discriminar su valor.
- El modelo de la clase invertida nos proporciona más tiempo para la práctica, para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad y convierte al estudiante en el responsable de su propio aprendizaje.
- El uso de este modelo debe ir acompañado de un cambio en las pruebas de evaluación, ya que en la actualidad, entre los estudiantes asiáticos (y tailandeses en particular) prima más la obtención de calificaciones altas, que les invita simplemente a llevar a una memorización de los contenidos, en detrimento del valor del aprendizaje y la necesidad de profundizar en el conocimiento y afianzarlo. Una de las claves del éxito de este modelo pasa por hacer cambios formales en el sistema evaluativo.

3. Breve marco teórico

El término *flipped classroom* o clase invertida se ha popularizado de la mano de los profesores de Química Aaron Sams y Jonathan Bergmann del Instituto Woodland Park de Colorado en Estados Unidos, que pusieron en práctica un proceso transformativo en sus aulas al cambiar el orden tradicional de las lecciones: los estudiantes aprendían en casa los conceptos teóricos que luego iban a trabajar de forma experiencial en la clase. Sin embargo, como los autores destacan, a ellos no se les "ocurrió la expresión 'clase al revés', en realidad no le pertenece a nadie" (Bergmann y Sams, 2012: 37). Tal y como explican, el modo de enseñar invirtiendo el orden tradicional de la clase surgió de una forma casual. En primer lugar, tras descubrir un programa de grabación de pantalla, empezaron a grabar sus lecciones para que los estudiantes que por diferentes circunstancias no habían asistido a clase pudieran seguir el ritmo establecido en el aula cuando se incorporaran de nuevo. Lo que en un principio fue un recurso auxiliar pronto se difundió entre todos los estudiantes y se convirtió en un modo para repasar para los exámenes finales o para revisar lo que no se había comprendido. De esa forma, ambos profesores observaron que si los discentes podían aprender los contenidos por su cuenta a través de las exposiciones grabadas de los profesores por ellos mismos, podrían dedicar más tiempo a resolver las dudas de los estudiantes y a ofrecerles su ayuda cuando realmente la necesitaban. Nació su concepto de la clase invertida en el año 2007 y lo aplicaron y perfeccionaron en los años siguientes, para, como ellos advierten, "poder llegar a cada estudiante en cada clase" (Bergmann y Sams, 2012:1).

Sin embargo, los orígenes de este modelo de enseñanza se remontan a la década de los 90 del pasado siglo XX. No obstante, si atendemos a los fundamentos teóricos en los que se sustenta el modelo de la clase al revés —en relación a la idea de no emplear el tiempo de docencia presencial para impartir lecciones sino para promover el desarrollo de un aprendizaje centrado en el alumno—, encontramos referentes anteriores en teorías de la adquisición de lenguas. Por un lado, aquellos que presentan la idea del todo dinámico en el que se establece una relación de interdependencia entre sus miembros (Koffka, 1935; Lewin, 1935; Dewey, 1938, Deutsch, 1949), que servirían posteriormente a Vygotsky (1978) para sedarrollar su concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) describiéndola como "la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1988: 133). A partir de entonces, fueron múltiples las teorías sobre el aprendizaje en grupo, como las de *aprendizaje cooperativo* (Johnson *et al.,* 1985), *aprendizaje colaborativo* (Smith y MacGregor, 1992), *aprendizaje activo* (Prince, 2004) y *aprendizaje basado en la resolución de problemas* (Barrows, 1986), *aprendizaje experimental* (Kolb, 1984) hasta llegar a la *instrucción entre pares* —en inglés *peer-assisted learning*— desarrollada por Mazur (1997), que supone la primera introducción de un elemento interactivo en el aula, el *clicker,* un tipo de control remoto junto al asiento o a la mesa de los discentes que les permite contestar a preguntas planteadas en la pantalla en la clase.

Los profesores Lage, Platt y Treglia presentaban la idea de invertir la clase como una aplicación didáctica a sus clases de economía en la Universidad de Miami. De esta forma, conseguían cubrir las necesidades de los aprendientes que presentan una amplia variedad de estilos de aprendizaje. Así pues expresan que:

> Invertir la clase significa que los eventos que tradicionalmente tienen lugar dentro de la clase ahora tienen lugar fuera de la clase y viceversa. El uso de la World Wide Web y de los ordenadores multimedia (y/o VCRS) —*Video Cassete Recording System*— permite que los estudiantes vean las lecciones tanto en las salas de

> informática como en casa, mientras que los trabajos asignados para clase, pueden realizarse en clase, en grupos. (Traducido de Lage *et al.* 2000:32)

Un año más tarde, en 2001, en *Massachussets Institute of Technology* (MIT) se desarrolló un curso en línea con lecciones abiertas con diferentes materiales para su aprovechamiento, que se llamó *Open Course Ware* (OCW), con la idea de que el conocimiento se hiciera accesible a todo el mundo. En el año 2006, un estudiante de MIT, Salman Khan lanzó la ya renombrada *Khan Academy*, un sitio web basado en diferentes lecciones en vídeo y en línea de muy variados temas. La plataforma ofrece a la vez la posibilidad de hacer un seguimiento del trabajo realizado por parte del alumno y dispone de herramientas didácticas que permiten su uso en el aula.

De este modo, tal y como indicamos al inicio de este apartado, los profesores Aaron Sams y Jonathan Bergmann asumen que no nombraron ni crearon el modelo del aula invertida, sino que, simplemente, aplicaron exitosamente lo que consideraron un buen modo de aprender en el aula. Su iniciativa transformadora, probablemente por estar sustentada en una aplicación práctica demostradamente efectiva, se popularizó y los presentó como los pioneros en la materia. De esta forma, las teorías y prácticas respecto a la clase al revés encuentran sus raíces en las primeras décadas del siglo XX y continúan expandiéndose en iniciativas como la de la Universidad de Wisconsin-Madison y el *Wisconsin Collaboratory for Enhanced Learning*, cuyo propósito es ofrecer instrucción formal basada en la tecnología y permitir que el estudiante aprenda a su propio ritmo y, de este modo, preparar a los discentes para el mundo actual.

En resumidas cuentas, se ha intentado presentar un panorama general del origen del modelo de la clase al revés así como del marco teórico relacionado para sentar las bases de un entorno de aprendizaje que intenta responder a la necesidad de realizar diferentes cambios educativos en el modo de adquirir conocimientos por parte de nuestros estudiantes.

4. Metodología de trabajo

Para lograr los objetivos planteados se han llevado a cabo diferentes tareas. Por un lado, se han diseñado dos cuestionarios para los estudiantes. Uno se les entregó a principio de curso —pre-test— y que se aplicó a los estudiantes antes de llevar a la práctica ningún tipo de método o modelo innovador de enseñanza. Un segundo cuestionario —post-test— fue entregado a los estudiantes a final de curso, tras implantar la metodología de la clase al revés en algunas sesiones de clase. En ambas encuestas se recogen seis categorías: la situación en clase, la actitud hacia el aprendizaje, la relación con el profesor, la relación con los compañeros y el modelo de enseñanza. Las opiniones de los estudiantes se han recogido en una escala valorativa de 1 a 5, en la que 1 representa "muy en desacuerdo" y 5 es "muy de acuerdo". Por otra parte, para el desarrollo del presente TFM se han creado diferentes unidades didácticas que responden a la estructura del modelo de la "clase invertida". Asimismo, la sesión lectiva correspondiente fue grabada para posibilitar la observación de la dinámica de clase.

5. Aplicación didáctica

Este proyecto se ha llevado a cabo en la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn, en Bangkok, Tailandia, con un grupo de 25 estudiantes: 21 de ellos de la especialidad de español, es decir, del Grado de Filología Española, y 4 que cursan español como materia secundaria, lo que significa que estudian la lengua como un itinerario complementario a sus estudios de Grado. Las edades de los participantes

oscilan entre los 19 a los 22 años. De un total de 25 estudiantes, 6 son de género masculino y 19 de género femenino.

La Universidad de Chulalongkorn fue la primera institución educativa de enseñanza superior que se fundó en Tailandia en el año 1917 por el rey Vajiravudh, que la nombró así en honor a su padre el rey Chulalongkorn. Desde el año pasado (2014), el calendario académico se ha modificado, introduciéndose cambios para adaptarlo a las exigencias internacionales al incorporarse Tailandia a la Asociación de Países del Sudeste Asiático (ANSA, en español; ASEAN, *Association of Southeast Asian Nations*, en inglés). Por lo tanto, nuestro calendario se inicia a mediados del mes de agosto y se termina la primera semana de mayo. El año académico se divide en dos semestres que cuentan con 15 semanas lectivas, además de dos semanas en las que se realizan los exámenes parciales y finales, respectivamente.

La sección de español de la Facultad de Letras de dicha institución se fundó en el año 1966 y en el año 2016 celebrará su cincuenta aniversario. El plan de estudios actual es del año 2014 y en él se exige a los estudiantes que cursen un mínimo de 144 créditos, de los cuáles 72 deben corresponder a la especialidad de estudio elegida, en este caso, el español, que en el ámbito universitario anglosajón se conoce como *major*. De estas, 48 créditos deben corresponder a asignaturas obligatorias y 24 deben ser optativas. Existe la posibilidad de escoger la lengua española como una asignatura secundaria o *minor*. En este caso, los estudiantes estudian otro grado como especialidad, que puede ser del ámbito de las ciencias o de las letras. Para estos estudiantes de español como materia secundaria los créditos que deben cursarse son 21, de los cuales 12 serán para asignaturas obligatorias y 9 para asignaturas electivas. La duración de las asignaturas depende del tipo de materia que se imparte, sin embargo, por lo general, suelen ser de 3 horas o de 1 hora y media, siendo las asignaturas de mayor duración aquellas consideradas de contenido: cultura, historia, literatura, gramática, etc., y otras materias relativas al desarrollo de destrezas orales u escritas son acomodadas en horarios de menor duración. En muchas ocasiones, algunas asignaturas dependen de otras y hay diferentes docentes que se hacen cargo de ellas. Valga como ejemplo la asignatura de Español VII en la que un profesor tailandés dedica 3 horas de docencia a la parte de gramática, mientras que al profesor nativo se le encarga la labor de impartir las partes de conversación y redacción para que en una hora y treinta minutos ayude a los estudiantes a mejorar sus habilidades comunicativas.

Como hemos indicado en apartados anteriores, el modo en el que se plantean los currículos relativos al aprendizaje de idiomas resulta muy complicado de comparar en unos países y en otros. En el caso de los países asiáticos, la adaptación de métodos exitosos en países europeos y americanos, o con una tradición occidental, como podría ser el enfoque comunicativo, no resulta tan apropiada para su cultura. De ahí que observemos que esta división de contenidos no permite todo el tiempo de aprovechamiento necesario para un entorno de aprendizaje como con el que contamos. Como veremos más adelante, la clase invertida se puede considerar de gran ayuda para invertir esta deficiencia.

En el caso que nos ocupa, el modelo didáctico de la clase volteada se ha aplicado a la asignatura de *España Contemporánea* que resulta optativa para todos los estudiantes, tanto de especialidad como de español como materia secundaria. Los estudiantes de especialidad eligen esta asignatura habitualmente en el segundo año de estudios. Los estudiantes del *minor* la pueden cursar sin ningún tipo de requisito previo, es decir, no se les pide que hayan estudiado ninguna otra asignatura en español.

Los objetivos principales de la asignatura, indicados por la Facultad, son el ofrecer un conocimiento sobre la España contemporánea en diferentes ámbitos: geografía, historia, economía, sociedad, política, cultura y modo de vida; y realizar un análisis comparativo con la cultura tailandesa. A partir de ahí el docente escoge y decide qué material o materiales va a usar y aplica la metodología que le parece apropiada. Como mencionamos previamente, las 15 semanas lectivas se dividen en dos bloques de aproximadamente

7 semanas. Aproximadamente en la octava semana se celebran los exámenes parciales. Cada sesión cuenta con 3 horas de docencia con una pausa de unos 20-25 minutos aproximadamente hacia la mitad de la sesión. Durante este curso se han llevado al aula las siguientes unidades o módulos:

- Unidad 1. España, una introducción
- Unidad 2. El pasado y el presente de España
- Unidad 3. La situación política española actual
- Unidad 4. Las ciudades más importantes de España
- Unidad 5. La educación
- Unidad 6. La sociedad
- Unidad 7. Las fiestas españolas
- Unidad 8. La gastronomía española
- Unidad 9. El arte y el folclore

Aunque en su concepción inicial se ha tenido en cuenta el eje temático propuesto por el libro *España, Manual de civilización* (Quesada y Crespo, 2006), la profesora ha elaborado los materiales con el uso de otras fuentes y por iniciativa personal.

Cabe destacar también que de los 25 estudiantes de la asignatura no todos poseen el mismo conocimiento de español en el momento de matricularse en este curso. De los estudiantes de especialidad, 6 de ellos han vivido durante un periodo de 6 meses a 1 año en un país de habla hispana: Costa Rica (2), Argentina (1), Chile (1), República Dominicana (1) y Perú (1). Otros 5 han estudiado español durante la Educación Secundaria y dos de ellos han realizado un mes de intercambio en Madrid. El resto de estudiantes de la especialidad, esto es, 10 aprendientes, iniciaron su aprendizaje de español en el primer curso en la universidad. Por lo tanto, han estudiado un año de español, traduciéndose esto en aproximadamente unas 140 horas de estudio de la lengua. En cuanto a los estudiantes de español como materia secundaria, 2 de ellos han estudiado en Perú en un programa de intercambio durante un año antes de empezar sus estudios universitarios, mientras que los otros dos han estudiado español solamente en la universidad durante un año. Por todas estas razones, el nivel que nos encontramos es de A2-B1.

Se han invertido las lecciones de la 6 a la 9 porque son las que hacen referencia fundamental a la cultura y por ello resultan de mayor interés para los estudiantes. Si bien es cierto que las unidades de contenido previas también tienen relación con cuestiones culturales, aquellas están más enfocadas a cuestiones más específicas como la política, la economía o la historia y los estudiantes suelen considerarlas de contenido más tedioso y sin ninguna relación con la cultura propiamente dicha. Sin embargo, tras el estudio de la asignatura en su conjunto son capaces de establecer las conexiones adecuadas. Así, pues, considerando lo expuesto previamente, consideramos que esa predisposición de los estudiantes al aprendizaje de los contenidos culturales como tal, va a facilitar un mayor interés en profundizar en esos temas y por ello el modelo de la clase invertida nos va resultar beneficioso.

5.1. Procedimiento

En esta aplicación didáctica de la clase invertida podemos advertir tres etapas principales:

1) Pre-test. La realización de un pre-test previo a la docencia con el modelo de la clase invertida para obtener la opinión de los estudiantes acerca de su actitud hacia el aprendizaje y hacia el estudio, conocer cuál piensan que debe ser el papel del profesor en la clase y el rol del estudiante, así como analizar qué tipo de relación creen que debe establecerse con sus compañeros. El cuestionario está diseñado para evaluar las

preferencias de los estudiantes y está basado en el *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales* desarrollado en 1974 por Grasha y Reichmann para determinar los estilos de participación de estudiantes universitarios en la clase. En este caso hemos tomado como referencia la versión actualizada de Grasha (1996). No obstante, los cuestionarios resultantes son de elaboración propia. Los estudiantes recibieron este cuestionario en español y con traducción al tailandés para aclarar cualquier posible malentendido. Los ítems analizados fueron: actitud hacia el aprendizaje, papel del profesor, papel de estudio y relación con los compañeros de clase. Asimismo, se usó una escala valorativa del 1 al 5 con la siguiente descripción: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Indeciso, 4. De acuerdo, 5. Muy de acuerdo.

2) Aplicación didáctica. La primera parte del semestre de la asignatura "España Contemporánea" se ha llevado a cabo con la enseñanza por contenidos, entendiendo como tal el método docente que "se organiza en torno al contenido o información que los alumnos van a obtener, en vez de a un programa lingüístico o de otro tipo" (Richards y Rodgers, 2001: 201). Ello se ha llevado a cabo durante aproximadamente unas 7 semanas de las 15 sesiones lectivas de las que consta el semestre en la Facultad, es decir, lo que corresponde a la primera mitad de la asignatura. La segunda parte del semestre consta también de aproximadamente unas 7 semanas de docencia en las que se han incluido y trabajado los temas relacionados con (a) la sociedad española, (b) los festivales más populares de España, (c) la gastronomía española y, por último, (d) el arte y el folclore. Estos son un total de cuatro temas que se realizarán bajo el modelo del aula invertida usando los instrumentos previamente presentados. Para ilustrar estas dos prácticas docentes, en este trabajo se adjuntan dos unidades didácticas. Una de ellas corresponde a la enseñanza por contenidos y la otra se ha planteado siguiendo los principios del modelo del aula invertida.

3) Post-test. Al finalizar la asignatura, y tras haber impartido docencia siguiendo dos modelos de enseñanza diferentes, se les pidió a los estudiantes que realizarán un post-test, siguiendo el paradigma creado para el pre-test, en el que se incluyeron los mismos ítems evaluativos y la misma escala valorativa que el pre-test y que se han recogido en el apartado 1) de este punto del artículo.

5.2. Implementación del modelo

Es primordial analizar la aplicación didáctica del modelo para explicar los métodos utilizados y el modo de planificar las lecciones y la clase. En nuestro caso, hemos tenido en cuenta diferentes factores. Por un lado, asumiendo que nuestra clase de "España Contemporánea" contaba con una sesión semanal de 3 horas, los vídeos de cada lección han estado a disposición de los estudiantes desde el final de cada clase. Asimismo, se han distribuido tres vídeos semanales de duración que oscilan entre los 10 y los 20 minutos. No obstante, no estamos trabajando bajo las directrices del modelo de clase invertida para el dominio del aprendizaje, sino que adaptamos las directrices básicas a nuestras necesidades.

Así pues, a continuación enumeraremos y explicaremos las fases en la creación de la unidad didáctica y la planificación del modelo:

1) Planificar la lección. En este momento estableceremos los objetivos de las lecciones y cuáles son los materiales y herramientas que necesitamos, pero, sobre todo, será necesario plantearse si el modelo de la clase invertida es el apropiado para nuestras metas y para las necesidades de nuestros estudiantes. En el caso de la unidad didáctica se pretendía que los estudiantes conocieran aspectos de la cultura española a través de productos gastronómicos importantes que hunden sus raíces en la historia del país y los hábitos alimenticios de sus habitantes. Los instrumentos utilizados han sido el programa de presentación con diapositivas Microsoft PowerPoint, el programa de grabación de pantalla o *screencasting*, *Action Mirillis* y la aplicación didáctica de *EdPuzzle*. Asimismo, hemos incluido otros vídeos en la grabación de nuestra

lección que nos han ayudado en nuestro cometido. Estos los hemos obtenido de YouTube y explican los procesos de elaboración de los productos seleccionados.

2) Grabar la lección. En este momento cada docente debe decidir si escribe un guion o borrador para narrar sus diapositivas o lo realiza de forma más natural, es decir, siendo más espontáneos y dotando a los vídeos y a nuestras presentaciones de cercanía y agilidad en nuestro contenido. No podemos decir que exista una forma correcta de realizarlo, sin embargo, es aconsejable seguir una serie de criterios para ello (Bergmann y Sams, 2012):

a) Incluir vídeos cortos: que cada lección corresponda a un vídeo. No es recomendable incluir varios temas en un mismo vídeo.
b) La voz: es bueno que la voz sea natural y clara, pero que también incluya cambios de entonación y de tono para hacer nuestros vídeos más dinámicos.
c) Trabajar en equipo: si disponemos de otro compañero para hacer las grabaciones nuestras lecciones pueden resultar más atractivas para nuestros oyentes; en este caso, los alumnos a los que va dirigida la lección.
d) Originalidad: parece positivo sorprender a los estudiantes con elementos inesperados que despierten más aún su interés y les preparen para una lección diferente cada vez.
e) Limitarse al tema: es importante no divagar y no explicar cuestiones que no tienen relación con el tema del que hablamos. Consumiremos mucho tiempo y los estudiantes no estarán interesados.
f) Incluir notas: en nuestro caso, la herramienta *EdPuzzle* nos permite añadir notas de audio o escritas. Eso nos permitirá realizar aclaraciones y ayudar a nuestros alumnos a seguir la lección
g) Añadir avisos: podemos indicar a los estudiantes qué partes del vídeo son más importantes, para ayudarles en sus tareas.

3) Editar el vídeo. En nuestro caso, hemos disminuido el tamaño del vídeo para que pudiera ser alojado en *EdPuzzle*. Una vez allí, la misma aplicación tiene una herramienta que nos permite reducir la extensión del vídeo, añadir notas o cuestionarios.

4) Publicar el vídeo. Como hemos indicado, la página web que nos ha parecido más apropiada para alojar el vídeo ha sido *EdPuzzle* por todas las ventajas que indicamos previamente.

5) La unidad didáctica. En la creación de la unidad didáctica podemos observar diferentes fases:

1. Fase fuera del aula
a) Tareas previas: visionado del vídeo
b) Tareas de reflexión: los estudiantes realizan un cuestionario interactivo para comprobar los conocimientos adquiridos durante el visionado del vídeo y que está alojado en una plataforma, en nuestro caso *EdPuzzle*, que registra la actividad de los estudiantes, es decir, si han visto el vídeo, cuál es la puntuación obtenida en el cuestionario, entre otros aspectos.
2. Fase en el aula
a) Pre-tarea (5-10 minutos): realizamos algún tipo de actividad en la que los estudiantes muestren y activen su conocimiento de los conceptos estudiados en la lección en línea, es una buena oportunidad para el profesor para observar la comprensión de los contenidos.
b) Ronda de preguntas y respuestas (15-20 minutos): en grupos establecidos según su situación en la clase, los estudiantes se cuestionan entre ellos y acuerdan todas las preguntas que les han surgido tras el visionado del vídeo y las trasladan a la clase.

c) Trabajo en clase (1 hora): en esta parte, cada docente puede decidir qué tipo de aprendizaje se adapta más a sus estudiantes o a la materia de estudio. Puede ser un aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, etc. En nuestro caso escogimos un aprendizaje basado en la experiencia en el que los estudiantes realizan una cata de los productos de los que se ha hablado en clase.

3. Fase de evaluación

Tras implementar todo este modelo en la clase no podemos evaluar los conocimientos de los estudiantes como lo veníamos realizando en nuestro modelo anterior, por la simple razón de que conseguiremos los mismos resultados, es decir, los estudiantes memorizarán con la intención de aprobar la asignatura o conseguir una nota alta pero no para aprender más. En nuestro caso, debemos ceñirnos a un sistema tradicional de evaluación en el que los valores se expresan con letras del alfabeto (de la A a la F) y valores numéricos correspondientes. De la siguiente forma:

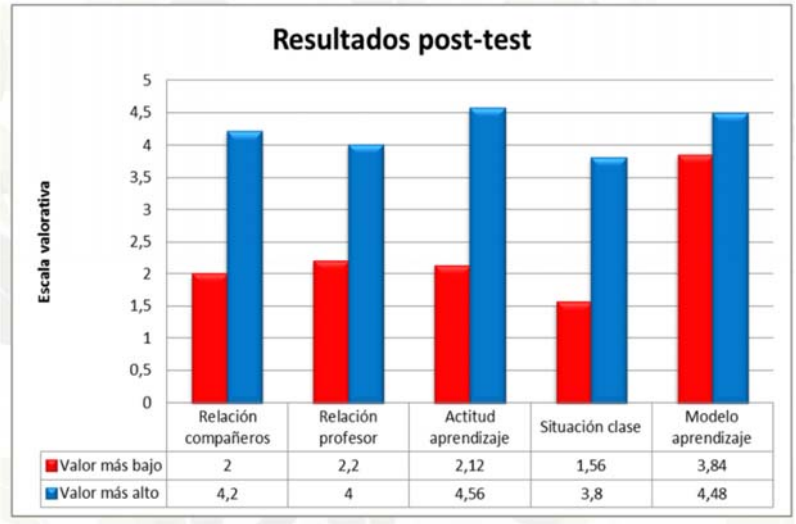
A = 85-100
B+ = 80-84
B = 75-79
C+ = 70-74
C = 65-69
D+ = 60-64
D = 55-59
F = 0-54

Los estudiantes deben realizar una prueba al final del semestre, que normalmente suele llevar la carga de la calificación final de la asignatura. De esta forma, es ciertamente complicado poder realizar una evaluación de la adquisición de los conocimientos por parte del alumnado en su trabajo en el modelo de la clase invertida a través de este sistema evaluativo. Sin embargo, proponemos diferentes formas de llevar a cabo esta evaluación. En primer lugar, es importante establecer cómo va a ser nuestro curso con el modelo de la clase invertida, esto es, si vamos a transformar todo un curso, solamente una parte o una sesión. Además, debemos predecir qué vamos a evaluar, es decir, si vamos a incluir las tareas de reflexión, las pre-tareas, los trabajos en grupo (principalmente en nuestra forma de calificar la consecución de objetivos) o vamos a realizar exámenes y a aplicarles cambios. Podemos también permitir que sean los estudiantes los que se autoevalúen o bien que en nuestros trabajos en grupo exista una co-evaluación entre pares, lo que enlaza directamente con las directrices del aprendizaje cooperativo.

6. Resultados

Para adaptar este modelo de enseñanza en el aula y conocer su nivel de aceptación se ha hecho uso de dos cuestionarios. Uno denominado pre-test que se entregó a los estudiantes antes de iniciar la docencia con el modelo de aula invertida y otro, el post-test, que recibieron los estudiantes tras finalizar el semestre. Tanto los ítems evaluativos como la escala valorativa se han indicado anteriormente en el apartado *5.1. Procedimiento*. Aun así, recogemos brevemente la escala valorativa para facilitar la lectura de los resultados. De ahí que en esta escala del 1 al 5, estas son las correspondencias: 1. Muy en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Indeciso, 4. De acuerdo , 5. Muy de acuerdo.

Los resultados seleccionados corresponden al post-test y se han recogido los valores más bajos y más altos recogidos tras analizar el cuestionario.



Empezaremos analizando los valores más bajos proporcionados en cada parte analizada. Por un lado, en el apartado "Relación con los compañeros" los estudiantes dan como media un 2 al siguiente enunciado: *No he notado ninguna diferencia en mi relación con los compañeros durante el semestre en esta asignatura con ninguna de las metodologías* y, en la parte "Relación con el profesor" otorgan un 2,2 a *No me parece que mi relación con la profesora haya cambiado durante el semestre*. Con ello, los estudiantes muestran su desacuerdo y confirman que el cambio de modelo pedagógico ha ayudado a una mejora en la relación con los compañeros y con el docente. Asimismo, en la sección "Actitud hacia el aprendizaje" los estudiantes indican con un 2,12 que no están de acuerdo con la afirmación *No he notado ninguna diferencia en mi actitud hacia el aprendizaje*, confirmando así que el modo de enseñanza empleado en la segunda parte del semestre les ha ayudado a cambiar su disposición hacia el estudio. Por otro lado, en la parte "Situación en la clase" dan un 1,56 de media al siguiente enunciado: *Si puedo ver los vídeos cuando lo crea necesario no creo que tenga que venir a clase*. Por lo tanto, no muestran su acuerdo con esta afirmación. Ello nos da a entender que el estudiante sigue considerando importante asistir a clase y no piensa que el profesor puede ser sustituido por un vídeo. En este caso, la tradición educativa tailandesa, en la que la figura del profesor es muy respetada, es de influencia capital para los estudiantes al opinar en este apartado y por ello, es más complicado recoger aquellos datos que tienen que ver con el cambio de modelo pedagógico analizado en este estudio. Por último, en esta parte de análisis de resultados sobre los valores más bajos, cabe destacar el último apartado llamado "Modelo de aprendizaje, ya que el valor mínimo proporcionado es un 3,84 de media a la afirmación *Aprender a través de vídeos me gusta*. Con ello, los estudiantes muestran un alto grado de concordancia con la idea de que les satisface aprender a través de vídeos.

Si nos detenemos a analizar los valores más altos recogidos en el cuestionario que los estudiantes recibieron tras el periodo de docencia impartido tras la aplicación del aula invertida en clase, estos son los detalles. En primer lugar, se ha recogido unos valores de 4,2 y 4 de media en los apartados "Relación con los compañeros" y "Relación con el profesor" respectivamente. El primer de ellos corresponde al siguiente enunciado: *La relación ha sido mejor cuando hemos realizado trabajos en grupos*, y el segundo de ellos, a esta afirmación: *Con el cambio de metodología la clase ha resultado más provechosa y la profesora nos*

ha guiado en un aprendizaje más autónomo. En ambos se desprende que los estudiantes confirman que el nuevo modelo pedagógico empleado les ha ayudado a acercarse más a sus compañeros y ha permitido que el cambio de rol del profesor resulte beneficioso para su aprendizaje. En el caso del apartado "Actitud hacia el aprendizaje", el valor máximo otorgado a un ítem es 4,56 a la idea de que *Ver los vídeos tantas veces como he querido antes de ir a clase me ha preparado más para el contenido y me ha permitido aprender a mi propio ritmo*. Esto contribuye a reforzar uno de los objetivos marcados en este proyecto, que corresponde a la idea de que los individuos tienen diferentes ritmos de aprendizaje y capacidades que evolucionan de un modo independiente y por ello, la posibilidad de acceder a la materia de estudio repetidamente permite que todos los estudiantes puedan cumplir los objetivos marcados. Asimismo, en la parte "Situación en clase", el valor medio de 3,8 corresponde al enunciado *La estructura de las clases con el nuevo modelo de aprendizaje me ha resultado fácil de seguir y motivadora*. Por lo tanto, los discentes muestran su acuerdo con la idea de que se han introducido una serie de novedades en el aula que acercan al estudiante al aprendizaje de una forma más amena. Finalmente, en el apartado "Modelo de aprendizaje", el valor más alto otorgado a un ítem es de 4,48 de media a la siguiente afirmación: *Considero el visionado de vídeos como una introducción positiva a la materia que luego debe ser trabajada en clase*. Otro de los diversos beneficios del aula invertida se analiza en este enunciado. El vídeo prepara al estudiante para abordar la materia sobre la que se profundizará en el aula.

En suma, los resultados analizados permiten observar que el nuevo modelo de enseñanza planteado para la nueva forma de aprender de los estudiantes atiende a las diferentes necesidades y convierte al profesor en un modelador del conocimiento cambiando así su rol habitual. Además, el aula se puede convertir en un espacio de práctica donde se fomente el trabajo activo y colaborativo y se respeten las capacidades individuales y el ritmo independiente de aprendizaje de cada participante en el aula.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos presentado diferentes cuestiones relativas al modelo de la clase invertida, considerándolo como un procedimiento ciertamente popular en los últimos años en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas cuyo propósito principal es automatizar la instrucción formal a través de la tecnología para realizar actividades más interactivas en clase.

Como se ha expuesto en este proyecto, la idea de método entendido como un "conjunto sistemático de prácticas docentes fundadas en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de idiomas" (Richards y Rodgers, 2003: 11) no se puede aplicar al procedimiento del aula inversa por no tratarse de un modelo de enseñanza basado en postulados teóricos específicos sino en cuestiones pragmáticas que tienen relación con el contexto de enseñanza-aprendizaje, los condicionantes sociales y la práctica docente (Kumaravadivelu, 2001). De ahí que este modelo se relacione directamente con las premisas del post-método.

No obstante, a pesar de la inherente innovación del modelo del aula volteada, sus fundamentos yacen en diferentes teorías pedagógicas postuladas entre las décadas de los años 30 y los años 50 del siglo XX (Koffka, 1935; Lewin, 1935; Dewey, 1938, Deutsch, 1949) basadas en la idea de que los sujetos que forman parte de una comunidad o grupo necesitan interactuar entre ellos para conseguir los objetivos requeridos. Esas primeras ideas germinaron en la teoría de la interdependencia social (Johnson & Johnson, 1974) y, posteriormente, en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978). En ambas, se hace hincapié en la necesidad de los individuos de trabajar de forma social y colaborativa para avanzar en su aprendizaje. Los conceptos de aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.,* 1985), aprendizaje colaborativo (Smith y MacGregor, 1992), aprendizaje activo (2004: 1), aprendizaje basado en la resolución de problemas

(Barrows, 1986) y aprendizaje experimental (Kolb, 1984) no hacen sino beber de esas fuentes para afianzar la noción de que los individuos aumentan sus habilidades de aprendizaje y desarrollan diferentes estrategias de una forma más fructífera al estar en contacto con otros sujetos.

La invención de los sistemas y aparatos informáticos en los años 90 del siglo XX y su rápida expansión han dotado de nuevas herramientas a estos ideales. La eclosión de Internet y todas las amplias posibilidades que ofrece han materializado todas esas cuestiones y las han situado a disposición de todos los usuarios con un dispositivo digital y una conexión a la red virtual. La continua innovación en este campo fomenta la aparición incesante de nuevas aplicaciones e instrumentos digitales que pueden ser aplicadas a nuestra labor docente.

Algunas instituciones como el *Massachussets Institute of Technology* (MIT) o la Universidad de Harvard y emprendedores como Salman Khan y su sitio web *Khan Academy* han rentabilizado el uso de esta tecnología para llevar a cabo la implantación de cursos a distancia que permiten que los usuarios accedan a la información, aprendan a su propio ritmo y todo ello facilite su aprendizaje. Al mismo tiempo, iniciativas prácticas como las de los profesores Aaron Sams y Jonathan Bergmann (2012), en Estados Unidos, han popularizado el modelo del aula invertida, incluso lo han hecho evolucionar a través de la práctica directa, contemplando la existencia de dos tipos de modelo. El primero, que llaman "tradicional", por tratarse del sistema que primeramente utilizaron y en el que ellos dirigían el acceso de los estudiantes a los contenidos. Y un segundo, que llaman modelo basado en el dominio del aprendizaje, a través del cual se invita a los estudiantes a disponer de los contenidos en cualquier momento y aprender a su propio ritmo sin necesidad de seguir el orden establecido en las lecciones de clase. Para evaluar a los estudiantes en este último modelo, los profesores establecen unos estándares de aprendizaje que los discentes deben alcanzar.

Como observamos, se tratan todos ellos de procedimientos educativos basados en la tecnología, en los cambios sociales y en las evidentes transformaciones de las aulas y de los discentes. Todo ello debe conducirnos, sin duda, a una reflexión profunda sobre nuestra actuación docente y sobre cómo acoger las diferentes modificaciones que ciertamente deberán producirse en nuestras clases.

La puesta en práctica de este modelo de aprendizaje del aula invertida ha sustentado los objetivos propuestos al inicio de este trabajo. La experiencia nos indica que aunque el tiempo de adaptación al modelo de aprendizaje es progresivo y puede presentar algunas dificultades, podemos observar que las capacidades individuales de los estudiantes están mucho más presentes en el aula en la que se fomenta el trabajo activo y el aprendizaje colaborativo. El profesor puede tener más en cuenta que los aprendientes presentan diferentes estilos de aprendizaje y, por lo tanto, tienen diferentes necesidades que pueden ser atendidas de forma más directa. Si bien en nuestro caso, en un nivel universitario con estudiantes cuya tradición educativa no ha desarrollado, en los años más importantes de su evolución como personas, el pensamiento crítico, la curiosidad y la creatividad, el aula invertida no puede ser el método revolucionario que cubra esas deficiencias pero sí una posible vía de exploración de soluciones. No obstante, las dinámicas establecidas en la clase nos han permitido mejorar la atención al alumno, reparar en los individuos como entes diversos y con diferentes objetivos en el aprendizaje de la lengua y presentar al profesor como un modelador del conocimiento que hace partícipe al alumno y le permite estar involucrado y ser activo.

Los aprendientes han apreciado positivamente que el material esté disponible para que puedan aprender a un ritmo independiente y asimilar los conocimientos de manera paulatina. Ese hecho les permite poder aspirar a las mismas situaciones de aprendizaje que el resto de sus compañeros en el aula.

Sin embargo, el modelo de enseñanza de la clase invertida no carece de desafíos. Uno de ellos es que el trabajo que debemos desempeñar hasta que dominemos el modelo es de gran envergadura y solamente podremos creer en él si lo aplicamos y observamos sus resultados a través de la experiencia. Esas

inconveniencias se traducirán en forma de problemas técnicos que inevitablemente se asocian a las herramientas tecnológicas pero que pueden solventarse acogiéndonos a los principios e instrumentos más básicos del modelo para introducirnos lentamente en el mismo.

Algunos críticos podrán observar que ahora el profesor tiene una nueva tarea que es la de diseñador de aprendizaje y que le resultará complicado obtener el contenido que desea en forma de vídeo. En este sentido, abogamos por el uso de aquellos instrumentos que se consideren apropiados para aplicar los conocimientos, pero, sobre todo, con la clase invertida debemos tener en cuenta qué contenidos y herramientas son los adecuados para acogerlos en ese procedimiento. De esa forma, nos invitaremos a plantearnos qué enseñamos y cómo lo hacemos. Llevar la tecnología al aula nos compromete con la idea de acercar a los estudiantes al uso de estas herramientas de una forma más responsable para que se desarrolle su competencia digital. No abandonamos al aprendiente sino que lo desafiamos a convertirse en un agente muy activo de su aprendizaje, a formar su espíritu analítico y ser consciente de que él es el actor de su camino hacia el conocimiento y que deja de ser un consumidor de información. Una vez entendido eso, los estudiantes no dudarán en comprometerse con el visionado de vídeos ya no como parte de su tarea sino como parte de su deseo de indagar en el saber.

La evaluación de este modelo educativo es un camino a explorar que esperemos que futuras investigaciones con mayor libertad de actuación puedan aplicar con resultados exitosos en el aula. Como ya hemos destacado, este es un elemento clave para que el proceso y el producto de la clase invertida no resulten infructuosos.

En definitiva, si es evidente que nos encontramos en un punto de inflexión en lo que a la educación se refiere, el modelo del aula invertida puede facilitarnos la observación de esas cuestiones que deben ser valoradas para encaminarnos hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. En ese camino nunca olvidamos que la educación debe ser el foco y que la tecnología es simplemente un instrumento y no un fin.

Referencias bibliográficas

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., *et al*, eds. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).

Barrows, H.S. (1986). *A Taxonomy of problem-based learning methods*. Medical Education, 20: 481-486.

Bergmann, J. y A. Sams, (2012). *Flip your Classroom*. iste, ASCD, Colorado, Estados Unidos. Disponible en URL: http://books.google.com/books?id=nBi2pwAACAAJ. [Última consulta: 17.05.2015]

Deutsch, M. (1949). *A theory of cooperation and competition*. Human Relations, 2, 129-152.

Dewey, J. (1938): "Experience and Education". Traducción al castellano: *Experiencia y educación*. Losada. Buenos Aires, 1960.

Dewey, J. (1996): "Educación y Cambio Social", en *Liberalismo y Acción Social y otros ensayos*. Valencia: Ediciones Alfons El Magnànim. Generalitat Valenciana. Diputació Provincial de Valencia, págs. 187-197.

Grasha, A.F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Leaning by Understanding Teaching and Learning Styles.* Alliance Publishers.

Instituto Cervantes, (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*. NIPO: 503-12-068-7 [en línea] Disponible en URL: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf. [Última consulta: 19.06.2015]

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1974). *Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic*. Review of Educational Research, 44, 213–240.

Johnson, *et al.* (1985). *Oral interaction in cooperative learning groups: Speaking, listening, and the nature of statements made by high-, medium-, and low-achieving students*. Journal of Psychology, 119, 303–321.

Johnson, D. W., Johnson, R. y Smith, K. (1997): "El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?". Universidad de Minesota, 22 pp.

Johnson, D. W., Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Editorial Aique S.A., Buenos Aires, 34 pp.

King, A. (1993). "From sage on the stage to guide on the side". College teaching, 41 (1), pp. 30-35.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kumaravadivelu, B. (2001). "Toward a postmethod pedagogy". *TESOL Quarterly*, 35, p. 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Lage, M. J., Platt G.J, Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: Gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31, Taylor & Francis Group.

Quesada, S. y Crespo, M. (2006). *España. Manual de civilización española*. Edelsa Grupo Didascalia, Madrid.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción al español por García, Álvaro y Mas, Josep M., Edinumen, Madrid.

Ruipérez, G. (2004). "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)", en Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (coords.), SGEL, Madrid, pp. 1045-1060.

Sánchez, A., (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y enfoques.* Universidad de Murcia, SGEL, Madrid.

Sánchez, J. y Yagüe, A. (2012). "La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu" en marcoELE Revista de didáctica ELE, ISSN 1885-2211, 14, 10 pp.

Santiago, Raúl (2014). "Un gráfico en español sobre el Modelo FC", publicado el 24.9.2014. Disponible en URL: http://www.theflippedclassroom.es/un-grafico-en-espanol-sobre-el-modelo-fc/. [Última consulta: 17.06.2015]

Tourón, J. *et al.*, (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la clase en un espacio de aprendizaje*. digitalText, 2014.

Análisis de los errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes

XING CHEN

Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

Resumen: Desde que Thomas J. planteó el "error pragmático" en el año 1983, se tiene en cuenta que a pesar del uso correcto de elementos lingüísticos, el mensaje que quiere transmitir el hablante no llega de la forma esperada al oyente. Este fenómeno es más incidente en la comunidad intercultural. Factores tanto lingüísticos como extralingüísticos (desconocimiento de las normas o valores socioculturales) obstaculizan la comunicación intercultural. Hoy en día ya han sido muy estudiados los factores extralingüísticos y algunos de los lingüísticos, tales como el vocabulario y las estructuras gramaticales, pero la fonética no despierta mucha atención entre los investigadores. El chino mandarín y el castellano, de diferentes raíces, tienen respectivamente sus propios sistemas fonéticos, los cuales muchas veces ponen obstáculos a una clara pronunciación, e incluso provocan malentendidos. Por lo tanto, para evitar los errores pragmáticos y hacer eficaz y exitosa la comunicación intercultural, se debería adquirir buena pronunciación y entonación. Una pronunciación inteligible y correcta es lo prioritario en la comunicación intercultural desde un punto de vista pragmalingüístico. El objetivo de este trabajo reside en conocer los posibles errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes en su aprendizaje del español, analizarlos e intentar darles unas sugerencias para el aula de ELE.

Palabras clave: errores pragmáticos; pronunciación; comunicación intercultural; alumnos sinohablantes.

1. Introducción

Comunicarse eficazmente en una lengua no consiste solo en manejar bien los usos del léxico y la gramática, sino también en el buen dominio de un conjunto de elementos lingüísticos y otros extralingüísticos no menos importantes, que se refieren a las normas y valores socioculturales. El error pragmático se produce por el desconocimiento o la incorrecta comprensión de esas normas a pesar del uso adecuado del léxico y la correcta estructura gramatical. De ahí que los factores extralingüísticos hayan sido tomados como prioridad en los estudios pragmalingüísticos.

J. Thomas (1983) distingue dos tipos de errores cometidos en la comunicación intercultural: pragmalingüísticos, por un lado, y sociopragmáticos, por otro. El primer tipo de errores es cometido en todos los niveles de la lengua, tales como pronunciación, léxico, gramática, comportamiento verbal, discurso, etc. Sin embargo, la mayor parte de los estudios respecto a este ámbito se centran en los últimos niveles, sin dar suficiente importancia al nivel de pronunciación.

El Instituto Cervantes en el apartado "Lengua y sistema: contenido gramatical" de su Plan Curricular especifica

> los contenidos fónicos previstos para cada nivel: inicial, intermedio, avanzado y superior; por ejemplo, en el nivel inicial se centra la atención en la identificación y producción de las vocales (solas y combinadas entre sí) y las consonantes (solas y en grupos consonánticos) y ya se empieza a trabajar la prosodia (acento, ritmo y entonación). Por otro lado, en la Guía para la Obtención de los Diplomas de Español de cada uno de los DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) se especifican también los requisitos para superar las pruebas: en el Certificado Inicial de Español (CIE) se evalúa la fluidez, pero no la corrección fonética; en el Diploma Básico de Español (DBE) se acepta que el alumno presente dificultades fónicas, siempre y cuando estas no bloqueen la comunicación; y en el Diploma Superior de Español (DSI) se requiere que tenga un «dominio completo de la pronunciación». (Fecha de consulta: 04/01/2016)

> No son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español –o de cualquier otra lengua– que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos. (Fecha de consulta: 04/01/2016)

Es evidente que muchas veces, el mensaje verbal emitido por un extranjero no logra ser recibido exitosamente solo por la mala producción de sonidos que tiene; en sentido inverso, la mala percepción de sonidos también dificulta a la recepción del mensaje. Tal comunicación trabajosa despertaría la impaciencia e incluso la irritación del oyente nativo, y las actitudes desfavorables de este conducen seguramente a la vacilación, timidez y degradación del hablante no nativo. En esta situación el fracaso comunicativo será ya algo definido desde el principio. De ahí que una pronunciación inteligible y correcta sea lo prioritario en la comunicación intercultural desde un punto de vista pragmalingüístico.

El objetivo de este trabajo reside en conocer los posibles errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes, analizarlos e intentar dar unas sugerencias para el aula de ELE.

2. Contraste chino-español en el nivel fónico

El chino mandarín y el castellano, de orígenes totalmente diferentes, tienen innumerables diferencias en el nivel fónico. Pero en este trabajo nos limitamos a tratar algunas de las que obstaculizan la producción y percepción de los mensajes en la comunicación intercultural.

2.1. Fonemas

2.1.1. Fonemas vocálicos

Tabla 1. Fonemas vocálicos contrastados (Cortés M., 2009)

TIPOS DE VOCALES		ANTERIORES	CENTRALES	POSTERIORES
Cerradas	No redondeada	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeada			o
Abiertas	No redondeada		a	

Como es sabido, el castellano moderno tiene solo cinco fonemas vocálicos, que son /a/, /e/ /i/, /o/ y /u/, los cuales siempre se pronuncian de manera igual dondequiera que se sitúen. El chino mandarín cuenta con siete: los mismos cinco del castellano más dos inexistentes en esta otra lengua, que son /y/ y /ə/.

2.1.2. Fonemas consonánticos

El chino mandarín consta de 22 fonemas consonánticos, mientras que el castellano tiene 19. De acuerdo con el lugar de articulación y el modo de articulación los clasificamos:

Tabla 2. Fonemas consonánticos contrastados 1 (Shiyu Zhao, 1999: 7)

LUGAR DE ARTICULACIÓN	EL CHINO MANDARÍN	EL CASTELLANO
BILABIALES	b, p, m	b, p, m
LABIODENTALES	f	f
INTERDENTALES		z
DENTALES	z, c, s	d, t
ALVEOLARES	d, t, n, l	n, l, r, rr, s
PALATALES	zh, ch, sh, r; j, q, x	ch, ll, ñ, y
VELARES	g, k, h, ng	g, k, j

Tabla 3. Fonemas consonánticos contrastados 2 (Shiyu Zhao, 1999: 7)

MODO DE ARTICULACIÓN	EL CHINO MANDARÍN	EL CASTELLANO
OCLUSIVAS	b, p, d, t, g, k	b, p, d, t, g, k
AFRICADAS	j, q, zh, ch, z, c	ch
FRICATIVAS	f, h, x, sh, r, s	f, j, s, z, y
NASALES	m, n, ng	m, n, ñ
LATERALES	l	l, ll
VIBRANTES		r, rr

2.2. Estructuras silábicas

Tanto en el chino mandarín como en el castellano las vocales siempre son el núcleo de las sílabas mientras que las consonantes se sitúan delante o detrás de ellas. Sin embargo, las combinaciones estructurales varían de una lengua a otra.

Las posibles combinaciones silábicas en chino son: (C) + (V) V (V) + (N, P)

Los componentes entre paréntesis son optativos. La N representa las consonantes nasales y la P, las oclusivas, y además, las dos son mutuamente excluyentes.

Las posibles combinaciones silábicas en español son: (C) (C) + (V) V (V) + (C) (C)

Comparando con las dos estructuras silábicas nos damos cuenta de que no existen grupos consonánticos en chino, mientras que en español estos pueden aparecer tanto delante de la parte vocálica como detrás de ella.

Además, casi todos los caracteres chinos son monosilábicos y normalmente hay una pausa entre una palabra y otra.

2.3. Acentuación

Todos los caracteres chinos son acentuados excepto el segundo de las palabras compuestas por dos caracteres iguales y algunos pocos casos de tono ligero. En español, por un lado, hay palabras tónicas y átonas. Algunas tienen significados totalmente distintos dependiendo de si se pronuncian acentuadamente

o no. Por ejemplo, *sobre* acentuada es un sustantivo, que significa *cubierta en que se incluye la carta, comunicación, tarjeta, etc.*, mientras que la misma, pero átona, es una preposición que significa *encima de, acerca de, etc.*

Véanse dos frases:

***Cuando** la muchacha abrió los ojos, se sentía perdida.*
*¿**Cuándo** la muchacha abrió los ojos? Se sentía perdida.*

La primera es una oración subordinada temporal, que se da a conocer cuándo se sentía perdida la muchacha y la segunda es una interrogación, que precisamente se quiere saber cuándo abrió los ojos la muchacha.

Por otro lado, la acentuación de una palabra determina su significado. Tomamos dos palabras parecidas como por ejemplo: *continúo*, *continuó*

Continúo escribiendo hasta la medianoche.
Continuó escribiendo hasta la medianoche.

La tilde juega con su magia. La diferencia de las dos oraciones consiste en el tiempo y el sujeto del suceso. Se provocará un malentendido si no se pronuncian correctamente las dos palabras.

2.4. Tonos y entonación

El chino mandarín tiene cuatro tonos, pero no es un idioma entonativo. En cambio, el español lo es a pesar de no poseer tonos. El enunciado termina en entonación ascendente, la oración interrogativa total, en descendente y en la oración interrogativa parcial son válidas en las dos formas.

¿Tienes que madrugar mañana?
Tienes que madrugar mañana.

La primera es una pregunta, por la que se quiere saber si mañana tienes que levantarte temprano. Y la segunda es una sugerencia, por la que se aconseja que te levantes temprano mañana. Es obvia la importancia de la entonación en español.

2.5. Pausas

Las pausas, que tienen el mismo funcionamiento en las dos lenguas lejanas, se hacen tanto al sentir la necesidad de tomar la respiración como conforme a la sintaxis y semántica. Las pausas no solo se hacen entre frases, párrafos, sino también dentro de una misma oración. De ahí, el concepto de *grupo fónico*. Una pausa mal tomada conduce a la posible ambigüedad o malentendido.

Una vez en la habitación / Juan se echó en la cama.
Una vez / en la habitación Juan se echó en la cama.

Si el hablante quiere decir que lo primero que hizo Juan al entrar en la habitación fue echarse en la cama, la pausa tiene que tomarse detrás de *la habitación*, como se indica en la primera frase.

3. Errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes

3.1. Consonantes sordas y sonoras

Los fonemas oclusivos sordos en castellano /p/, /t/ y /k/ y sus correlatos sonoros /b/, /d/ y /g/ son inexistentes en chino mandarín. La oposición fonológica pertinente de los cuales se produce entre aspiradas y no aspiradas: /p^h/-/p/, /t^h/-/t/ y /k^h/-/k/. De modo que los aprendices chinos que aprenden ELE encuentran dificultad al afrontar estas consonantes tanto en la producción como en la percepción.

María le dio dos besos y se fue.
María le dio dos pesos y se fue.

Es evidente la diferencia de significado de las dos oraciones. No obstante, sin la habilidad de distinguir los dos tipos de consonantes oclusivas, fracasaría la comunicación.

3.2. Consonante vibrante

Muchos alumnos chinos piensan que la vibrante *r* es el fonema más difícil de pronunciar al comenzar el aprendizaje del español. Pese a mucha práctica, no llegan a la perfección y algunos pronuncian la vibrante *r* como la lateral *l* o la fricativa *r* en chino mandarín.

Por ejemplo, *poner una rampa* no es lo mismo que *poner una trampa*; *ropa a la mar* no tiene nada que ver que *tropa a la mar*.

3.3. Consonante nasal y lateral

A algunos alumnos chinos, provenientes de las provincias de Hunan, Hubei, Sichuan, Guangdong, etc., debido a la falta de la consonante nasal *n* en sus dialectos, les cuesta muchísimo trabajo pronunciar bien la *n* en chino mandarín y la confunden con la consonante lateral *l*. Ello también implica a su pronunciación de español.

El comprador quiere una *lata*, pero el vendedor le da una *nata*, no es porque se equivoque este, sino por la mala pronunciación que tiene el comprador, por pronunciar *lata* como *nata*.

Cabe destacar que los tres tipos de errores pragmáticos arriba mencionados no solo se generan durante el periodo de producción de sonidos, sino también en la percepción. Si un hablante no es capaz de pronunciar las diferencias, tampoco las percibirá. También es lógico mirarlo en sentido inverso.

3.4. Acentuación

Como mencionamos en el apartado anterior, la acentuación también es uno de los factores que dificultan o hacen inviable la comunicación intercultural. Las palabras tónicas siempre son llanas, agudas o esdrújulas. Si se equivoca de acentuación, el sentido del mensaje puede ser muy distinto.

Envió una carta a mis padres.
Envío una carta a mis padres.

Quién y cuándo enviar una carta a mis padres es la información nuclear que se quiere transmitir a través de esas dos oraciones. Después de revisarlas nos damos cuenta de que la ubicación de la tilde ha llegado a ser el factor decisivo.

Además, las palabras en el mismo deletreo, pero una tónica y la otra átona, cambian por completo el significado de toda la frase. *Como* tónica es la conjugación del verbo *comer* en el tiempo presente en primera persona; también es una conjunción que introduce el segundo término en las comparativas de igualdad, etc.

3.5. Entonación

La entonación, por su parte, es determinante desde un punto de vista comunicativo: un mismo enunciado puede cambiar su sentido por completo según la entonación con que se emita; y una mala entonación puede ser la causa, en un determinado contexto, de malentendidos culturales; a pesar de lo cual, si ya se suele trabajar poco la fonética, como decía, dentro de ella, la entonación es el aspecto probablemente menos atendido (Pastor Susana: 214).

El ejemplo más representativo es que un enunciado se convierte en una oración interrogativa total solo con la entonación final ascendente.

3.6. Sinalefa

En el chino mandarín el enlace fónico siempre se produce dentro de una misma sílaba, pero en el castellano también se produce entre palabras. O sea, en la pronunciación del español siempre hay que enlazar las palabras seguidas involucradas en un mismo grupo entonativo. Hay casos como contracción (*europeo occidental* > *europeoccidental*; *no obstante* > *nobstante*, etc.), hiato (*para empezar* > *pa-raem-pe-zar*; *hecho y derecho* > *he-choy-de-re-cho*, etc.), sinalefa entre consonante y vocal (*los ojos abiertos* > *lo-so-jo-sa-bier-tos*, etc.), entre otros.

Ana y Pepe son amigos. >□*A-nay-Pe-pe-so-na-mi-gos*.
¿Dónde está la oficina de Elena? >□*¿Dón-des-tá-lao-fi-ci-na-de-le-na?*

Conviene dedicar más atención al segundo ejemplo, que muestra una tendencia a realizar reducción en vocales idénticas en contacto.

Si los alumnos de habla china no son conscientes de la sinalefa al pronunciarla no la percibirán muy posiblemente al recibir un mensaje verbal emitido por un hablante nativo de español. Por lo tanto, la interacción comunicativa no llegará a ser eficaz.

3.7. Pausas

En castellano las pausas siempre se toman detrás de un grupo fónico y con la entonación ascendente al final si no se trata del fin de una oración. Si una frase está mal pausada, perderá su coherencia y provocará la perplejidad del oyente e incluso transmitirá una información equivocada.

A mi abuelo le gusta pasear solo por la tarde.

Si hacemos una pausa detrás del verbo *pasear*, esta oración quiere decir que a mi abuelo no le gusta pasear ni por la mañana ni por la noche; si la pausa está detrás de *solo*, quiere decir que a mi abuelo no le gusta pasear acompañado.

3.8. Afectividad

Todos estos ejemplos que hemos analizamos anteriormente son errores pragmalingüísticos. Sin embargo, jamás se deben desestimar los factores extralingüísticos. Por una parte, las variables afectivas condicionan en gran medida la pronunciación; y por otra, que es más importante, la afectividad también transmite informaciones, que a veces son las verdaderas voluntades del hablante. La misma frase, pronunciada con una afectividad diferente, tiene interpretaciones y efectos diferentes.

¿Qué dices?

Primero, es una pregunta que se hace para que repitas aquello que acabas de decir porque no te han oído bien. Si el hablante muestra su interés por algo, con esta pregunta está pidiendo tu opinión sobre un asunto. Si el hablante se muestra molesto o enfadado, está protestando por aquello que has dicho. Y si el hablante muestra sorpresa, lo que dices está fuera de su expectativa.

4. Motivos por los que los alumnos sinohablantes cometen errores pragmáticos en el nivel fónico

4.1. Desatención en la enseñanza de la fonética

Examinando los manuales, la mayor parte de los europeos no dedican espacio o muy poco espacio a la fonética, algo que no sucede con el léxico y la gramática, de los que se intenta dar a los alumnos conocimientos sistematizados. *Español Moderno* (Yansheng Dong, 2014) es el manual que se usa en casi todos los departamentos de español de las universidades chinas, cuyas primeras ocho unidades dedican apartados exclusivos para la fonética, tratando de enseñar todos los componentes de la fonética. Sin embargo, los elementos extra-fonéticos no son tratados suficientemente.

Pero el problema es cómo se aprovechan los manuales y qué métodos se emplean en el aula de ELE. Esto, en efecto, es lo más esencial. El tratamiento que ha recibido la pronunciación a lo largo de la historia reciente de la didáctica de las lenguas extranjeras es, en síntesis, el siguiente:

> Método gramática- traducción: la pronunciación no se tiene en cuenta.
> Método directo: la pronunciación se enseña mediante la imitación y la repetición; la corrección es prioritaria.
> Método audiolingüe, Enfoque oral y Enseñanza situacional de la lengua: el objetivo primordial es la formación de hábitos fónicos (automatizar una percepción auditiva instantánea y una producción fónica precisa); el alumno escucha e imita la pronunciación del profesor, su modelo; la corrección es prioritaria.
> Enfoque comunicativo y Enfoque por tareas: la fluidez y la eficacia comunicativa se anteponen a la corrección; pronunciación integrada en los procesos de comunicación oral; la enseñanza de la producción se desmarca de la milenaria línea prescriptiva y se orienta hacia la descriptiva. (Fecha de consulta: 04/01/2016)

En China, el método dominante desde la década de los años 60 del siglo pasado hasta los primeros años del siglo actual, ha sido el método directo. Los alumnos imitan la pronunciación de los profesores y estos los corrigen siempre que cometen errores. Pero ahora la tendencia es el enfoque comunicativo, que toma en mayor consideración la emisión y recepción de información. Siempre que la pronunciación no dificulte la interacción comunicativa, no es necesaria su corrección.

4.2. Transferencia negativa de L1 y L2

De hecho, la lengua materna de la mayoría de los alumnos chinos no es el chino mandarín, sino algún dialecto de su pueblo. Y este influye mucho en su habla del chino mandarín. Además, todos los alumnos

tienen un nivel alto de inglés antes de empezar a estudiar español ya que desde la enseñanza primaria el inglés es una asignatura obligatoria. Todo este contexto lingüístico deja huella en su aprendizaje del español. Tienden a transferir los patrones acentuales y entonativos de otras lenguas, sea materna o estudiadas, al español, tanto en la percepción como en la producción. Es obvio que esta transferencia puede ser o bien positiva o bien negativa. Pero para los principiantes, los conocimientos de otras lenguas, lejanas o familiares, en cierta medida obstaculizan el aprendizaje. Por ejemplo, los sinohablantes tienden a centrar la atención en la zona inicial y en el registro general de los enunciados interrogativos en español, no siempre atendiendo lo suficiente a la inflexión final, la zona entonativa más rica (Cortés M., 2005). Otro ejemplo, los alumnos que no distinguen la *l* y la *n* en chino también tienen la misma dificultad al hablar en español. Un tercer ejemplo, observamos que algunos aprendices que tienen nivel avanzado de inglés, sobre todo en la expresión oral, cuentan con un acento muy angloamericano, en especial, con la flexión larga y ascendente en casi todos los grupos fónicos.

4.3. Otros motivos

Claro, la consideración del profesor y la motivación del alumno por la que aprende ELE también se tienen en cuenta en el tratamiento de la pronunciación.

En un aula donde el profesor es el centro de la enseñanza, su consideración decidirá qué enseñar en clase y cómo hacerlo. Entonces, ¿cuál es el castellano estándar? ¿Cuál debe ser la pronunciación correcta del profesor? ¿Debe hablar igual el profesor dentro y fuera de clase? Muchas preguntas por resolver.

A pesar de la responsabilidad y el esfuerzo por parte del profesor, sin el entendimiento, colaboración y motivación del alumnado, la enseñanza-aprendizaje no llegaría a ninguna parte. Los alumnos deben ser conscientes de que la correcta pronunciación es lo prioritario en la comunidad intercultural.

5. Sugerencias

Habría que dar suficiente importancia a la pronunciación. No solo se recomienda dedicar sesiones exclusivamente a cuestiones fonéticas, sino más bien reservar para ellas determinados momentos a lo largo de cada unidad y durante todo el programa didáctico. Su corrección es necesaria cuando afecta a la eficacia de la comunicación. Además, se da a entender al alumnado que las variables afectivas también se tienen que tener en cuenta. Para ello, es recomendable realizar actividades como talleres de teatro, talleres de doblaje, etc. En cuanto a la transferencia negativa de la lengua materna u otras lenguas estudiadas, convendría hacer ejercicios relacionados.

6. Conclusión

Como ya hemos visto, en el contexto de la comunicación intercultural, un gran número de errores pragmáticos significativos no solo se realiza a través del vocabulario y la estructura gramatical y sintáctica sino también a través de la fonética, la cual marca los valores semánticos en muchas ocasiones.

> La importancia atribuida a la pronunciación en las clases de lenguas extranjeras ha ido variando a lo largo de la historia. En algunas etapas ha alcanzado un puesto importante. En otras etapas, por el contrario ha sufrido una cierta marginación, por motivos muy diversos. Pero desde el punto de vista comunicativo, la adquisición de una buena pronunciación, cuando menos, inteligible, es un objetivo importante, ya que esta facilita la comunicación oral fluida y eficaz. Una vez que el alumno alcanza una buena pronunciación y es consciente de ello, se siente más motivado para practicar la lengua extranjera, lo que le permite seguir mejorando no solo en la pronunciación,

sino en todos los aspectos de la lengua extranjera: sociocultural, discursivo, pragmático… (Fecha de consulta: 04/01/2016)

Referencias bibliográficas

Cortés Moreno, M. (2005). *Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino*. *PHONICA, vol. 1.*

Cortés Moreno, M. (2009). De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *SUPLEMENTOS marcoELE. núm. 8.*

Instituto Cervantes. (2002). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm.

Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm.

Pastor Cesteros, S. *Aprendizaje de Segundas Lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante

Shiyu Zhao (1999). *Comparación bilingüe entre el chino y el español*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Thomas, J. (1983). *Cross-Cultural Pragmatic Failure.* En *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.

Yansheng Dong, Jian Liu (2014). *Español Moderno.* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

El uso de corpus orales de español espontáneo para la enseñanza de dicha lengua

YANG DONG

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: En este artículo, se cuenta y analiza nuestra experiencia en el empleo de corpus orales para las clases de español a los chinohablantes. Dado su carácter oral, hemos diseñado una serie de actividades para aprovechar mejor este recurso didáctivo. Nos pueden ayudar a elaborar manuales apropiados, diseñar programas y mejorar la destreza de comprensión auditiva, etc. Se puede usar tanto en clase como fuera de clase. Es conveniente principalmente para estudiantes de niveles intermedio-avanzado (B1-B2) o superior-perfeccionamiento (C1-C2). Además, esta fuente de recursos abarca gran variedad de temas en diferentes tipos de discurso oral. Todo ello puede facilitar a los alumnos el acceso a diferentes aspectos de la cultura en una situación comunicativa real. En conclusión, los corpus orales de español espontáneo pueden servir como material moderno y suplementario para el aprendizaje de idiomas.

Palabras clave: corpus; habla espontánea; enseñanza de español; comprensión auditiva

1. Introducción

La palabra *corpus* es de origen latino y significa "cuerpo". Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, se trata de todo "conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación". Los corpus contienen gran cantidad de datos de lengua de uso real, que pueden usarse en la enseñanza de lenguas tanto en clase como fuera de clase. Este trabajo se enmarca en la utilización de corpus orales para la enseñanza de español a los chinohablantes. La segunda sección aborda los planteamientos teóricos de las aplicaciones de corpus para la enseñanza de una segunda lengua, resume las características de habla espontánea y explica la experiencia existente del corpus C-ORAL-ROM. La tercera sección expone la práctica de la aplicación, relacionando el uso de corpus con nuestras clases de lectura intensiva de español. Por una parte, nos pueden ayudar a elaborar ejercicios convenientes, diseñar programas de estudio, mejorar la destreza de comprensión auditiva, etc. Por otra parte, esta fuente de recursos abarca gran variedad de temas en diferentes tipos de discurso oral, además de ofrecer a los alumnos muestras del registro formal o del coloquial, puede facilitar a los alumnos conocer mejor diferentes aspectos de la cultura en una situación comunicativa real. Por último, se resume la conclusión de las observaciones y las experiencias obtenidas en la realización del trabajo y se proponen una serie de tareas para la investigación en el futuro.

2. Parte teórica

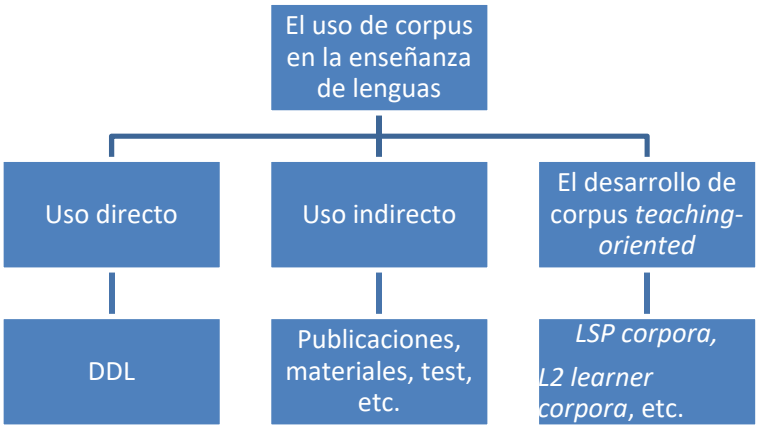
2.1. La aplicación de corpus en la enseñanza de lenguas

Gracias al desarrollo tecnológico y la profundización de la investigación, los diferentes tipos de corpus modernos casi cuentan con las características comunes: formato electrónico, muestras reales, representatividad, rapidez, tamaño, posibilidad de actualización continua, automatización del procesamiento, facilidad de acceso, etc.

A través de una serie de herramientas, los corpus pueden satisfacer distintas necesidades e interés en diferentes áreas, entre ellas, el uso de corpus y sus herramientas de análisis en la enseñanza de lenguas se han incrementado en las últimas dos décadas.

Muchos investigadores han discutido sobre ello y han expuesto sus criterios al respecto. Braun (2005) afirmó que al describir una lengua basándose en los corpus se obtenían datos realistas, ricos, ilustrativos y actualizados que podían utilizarse como un recurso para la creación de un material didáctico interesante. Sinclair (2004) propugna la enseñanza de lenguas basada en corpus (*corpus-based language teaching*) como una nueva revolución en la enseñanza de lenguas. Fligelstone (1993) describió tres propósitos del uso de corpus en la enseñanza: "teaching about (the principles and theory behind the use of corpora), teaching to exploit (the practical, methodological aspects of corpus-based work), and exploiting to teach (using corpora to derive or drive teaching materials)". Renouf (1997) añadió el cuarto, "teaching to establish resources"(Cheng W. 2010: 319). Leech (1997) propuso tres enfoques de las aplicaciones de uso de corpus en la didáctica de lenguas: el uso directo, el uso indirecto (publicaciones, materiales, test, etc.) y el desarrollo de corpus orientados a la enseñanza (*LSP corpora, L2 learner corpora, etc*). La figura 1 presenta la estructura de la investigación en función de estos tres enfoques.

Figura 1. Aplicaciones de corpus en la enseñanza de lenguas



Limitado por el espacio, este artículo se concentra en su uso indirecto. Cabe destacar una serie de virtudes.

La elaboración de manuales convenientes y el diseño de programas de estudio son dos elementos muy importantes para la enseñanza de lenguas. Los datos de corpus son reales, vivos y convincentes. Pueden servir como base para los manuales o los programas de estudio en muchos aspectos tales como los listados de vocabulario, la identificación de estructuras gramaticales recurrentes, el orden de su aparición, etc.

Para los manuales tradicionales, en muchos casos, es inevitable que se tomen la experiencia o la intuición de los autores como base. Como no se aplica el estándar de índices cuantitativos objetivos, a veces no pueden garantizar que se adapten a la necesidad de la enseñanza y provocan una distancia distorsionadora entre aquello que se enseña en el extranjero y lo que usan los nativos en la vida real. Por ejemplo, Römer (2005) hizo una comparación de las funciones y los patrones contextuales de las formas progresivas del inglés entre el material que se emplea en los colegios alemanes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el inglés usado en BNC (*British National Corpus*). Descubrió una distorsión entre ambos. Señaló que las formas gramaticales "progresivas" que se refieren a acciones o eventos repetidos eran mucho más frecuentes en el inglés real que en el inglés de los libros de texto, en los que la función común de repetición estaba bastante abandonada y se centraba en eventos continuos. Con los corpus, se puede resolver en cierto grado dicha distorsión, demostrando mejor el uso real de la lengua. Los ejemplos y ejercicios diseñados con un corpus tienen autenticidad.

Se pueden utilizar los listados de frecuencia de palabras o las estructuras gramaticales derivadas del uso de corpus como punto de partida para la confección de los listados del vocabulario y los puntos gramaticales que se deben enseñar en cada nivel de un manual y la decisión del orden de aparición del léxico y estructuras... Además, por medio del análisis de la distribución y la frecuencia, la herramienta de concordancias nos permite juzgar el nivel de aprendizaje de una lengua que propone cada manual.

Los exámenes forman parte imprescindible de la enseñanza de lenguas. Cómo preparar un examen de buena calidad es un trabajo complicado. Dadas sus características, los corpus pueden jugar un papel importante. En 1996, Alderson propuso la potencialidad de la aplicación de corpus en diferentes etapas de exámenes de lenguas (Alderson, 1996). En los años siguientes, la investigación ha ido en ascenso. Hunston (2002) resumió que los corpus se podían usar en exámenes para los siguientes propósitos: como un repositorio de exámenes; para desarrollar materiales de pruebas; para optimizar procedimientos de pruebas; para mejorar la calidad de la corrección de pruebas; para validar pruebas; para estandarizar pruebas. Además de todo lo dicho, cabe añadir que se está estudiando su uso en nuevos ámbitos como los sistemas de evaluación automáticos.

2.2. Corpus de habla espontánea

En comparación con corpus de lengua escrita, los corpus orales florecen más tarde. Debido a las dificultades de la transcripción, los corpus orales suelen ser mucho más pequeños en tamaño. Como un recurso especial de discursos naturales, contribuyen a mostrar a los alumnos las interacciones reales entre hablantes nativos en situaciones lingüísticas auténticas.

2.2.1. Habla espontánea

Según Massimo Moneglia, el habla espontánea se puede definir como "every oral performance which does not execute a previous (written or scripted) text" (Cresti y Moneglia, 2005: 4)". Según esto, los eventos de habla espontánea comprenden:

- Interacción multimodal cara a cara;
- Referencia intersubjetiva a un espacio deíctico;
- Programación mental simultánea con la ejecución vocal (sin guión);
- Comportamiento lingüístico contextualmente indeterminado (comportamiento impredecible) (Cresti y Moneglia, 2005).

2.2.2. Las ventajas y desventajas de corpus de habla espontánea en la enseñanza de lenguas

Es necesario indicar que los corpus de habla espontánea tienen sus limitaciones. Por eso, siempre se exige el filtro y procesamiento imprescindible por parte de investigadores o profesores.

En primer lugar, cada corpus se compila por diferentes motivos. Ningún corpus puede ser completamente representativo de una lengua y contener todas las situaciones comunicativas o todas las estructuras de la lengua. En segundo lugar, debido a la diferencia del tamaño de unos corpus y otros, a veces las informaciones suministradas están desordenadas. En tercer lugar, dado su carácter natural, pueden incluir difluencias, errores de expresión y gramática como abreviaciones, cambios de acento particulares, elipsis de palabras, falta de planificación del discurso, palabras ofensivas o convenciones de transcripción difíciles de entender... Todo esto dificulta su aplicación a la enseñanza.

No obstante, las ventajas son obvias y múltiples. La principal es la autenticidad: los corpus de habla espontánea ofrecen materiales auténticos procedentes del uso natural de la lengua y no del conocimiento intuitivo de un hablante peculiar o de la norma académica.

Además, la lengua aparece integrada en el contexto discursivo, por lo que, en el caso de la lengua oral, los alumnos pueden entender mejor algunas formas de expresión de dicha lengua oral y su fraseología, sus peculiaridades estilísticas (vacilaciones, reformulaciones, elipsis), textuales (aperturas y cierres conversacionales) o pragmáticas (marcadores discursivos, marcas de cortesía), así como las características principales de la lengua hablada (Campillos et al., en línea). A los alumnos que por diferentes motivos no pueden ir al país nativo les ofrecen medios eficientes para que experimenten el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales.

Por consiguiente, como profesores, nos esforzamos por hacer pleno uso de sus ventajas y eludir sus lados débiles. Al seleccionar muestras y presentarlas a los alumnos, hay que evaluar bien si son representativas y convenientes para nuestro objetivo de enseñanza. Tenemos que explicar a los alumnos las características, ventajas y limitaciones del habla oral, así como advertirles acerca de las incorrecciones propias del habla descuidada. Siempre se recomienda que el profesor pre-edite el corpus manualmente y se familiarice con el contenido (principios de diseño, gramática, contenido comunicativo y léxico, etc.) y las herramientas, de manera que luego pueda enriquecer el uso del corpus con sus explicaciones (Campillos et al., 2010).

2.3. C-ORAL-ROM

En este trabajo, seleccionamos el subcorpus de español de C-ORAL-ROM porque el Laboratorio de Lingüística Computacional de la Universidad Autónoma de Madrid ha hecho una serie de investigación relativamente madura sobre él y los investigadores tienen mucha experiencia no solo en la elaboración del recurso sino también en la recogida de elementos fundamentales para el correcto aprendizaje del español.

Es un corpus oral multilingüe de lengua espontánea en las cuatro lenguas romance principales: francés, italiano, portugués y español. Se divide en habla informal (50%) y habla formal (50%). Cada lengua tiene alrededor de 300.000 palabras. En las dos partes se adoptan distintos criterios de selección de muestras, asegurando la representación suficiente del habla informal dialogal y garantizando la representación de habla formal tanto en medios de comunicación como en contextos naturales (Cresti y Moneglia, 2005).

La característica más significativa de C-ORAL-ROM consiste en su espontaneidad: los textos se han grabado en su contexto real y sin guion alguno. Cada subcorpus cuenta con la misma distribución textual para asegurar la comparabilidad y la representatividad. El recurso se presenta en varios formatos: una transcripción ortográfica, una versión etiquetada en XML y el alineamiento de sonido y texto. Además, se

proporcionan una anotación lingüística parcial de los textos y programas para manejar los recursos y los estudios cuantitativos.

2.4. Adaptación del subcorpus de español de C-ORAL-ROM a la enseñanza

Como comentamos en el apartado 2.2.2, no todas las muestras del subcorpus de español de C-ORAL-ROM son convenientes para la enseñanza de dicha lengua.

Primero, cabe señalar que el proyecto C-ORAL-ROM está orientado a la recogida de datos para un corpus en un ambiente natural, a pesar del hecho de que esto provoca necesariamente una disminución de la calidad acústica del recurso. Gracias a la anotación, los archivos de habla de la base de datos acústica se definen en una escala de calidad (grabación, volumen, solapamiento de voz y ruido). La escala de calidad se extiende desde el nivel más alto de claridad de la señal de voz hasta los niveles más bajos de calidad acústica. En vista de nuestro objetivo concreto de la enseñanza, solo las grabaciones que tienen más claridad y mejor calidad pueden ser seleccionadas. Además, no se recomiendan los diálogos de varias personas. El contenido del diálogo puede ser muy disperso y hay más solapamiento. A los alumnos extranjeros que no conocen bien el contexto les resultará muy difícil comprenderlos.

Segundo, C-ORAL-ROM ha explotado, en el marco de un nuevo trabajo multilingüe, la riqueza de contenidos que suponen los archivos recopilados durante años de investigación en lengua oral. No obstante, cada país tiene su situación, cultura, costumbre, tabú, etc. Los hablantes reciben diferentes niveles de educación. No todos los temas son propicios o atractivos para nuestros estudiantes.

Al seleccionar muestras para nuestra didáctica de español, merece una especial mención la serie *Español Oral en Contexto* (Campillos et al., 2010). Todas las muestras son sacadas del subcorpus de español de C-ORAL-ROM. El material está compuesto por 200 textos de entre 20 segundos y 3 minutos de duración, que suman un total de 6 horas de grabaciones para la práctica de la comprensión auditiva. Son más de 6.000 ejemplos presentes en más de 3.500 sonidos. Aparte, se acompaña de una herramienta de consulta en formato hipertextual para consultar los textos y los audios. Sirve como complemento a los manuales existentes o a los recursos propios del docente. Además, cada texto tiene ejercicios y soluciones, proporcionando una serie de actividades diseñadas para los usuarios.

Este recurso didáctico incluye:

- Ejemplos de uso de habla real.
- Gran variedad de temas y situaciones comunicativas.
- Diversos géneros y tipos de discurso oral (monólogos, diálogos o conversaciones).
- Muestras del registro formal y del coloquial.
- Una serie de actividades para aprovechar mejor este recurso didáctico en la enseñanza del español.

3. Parte práctica

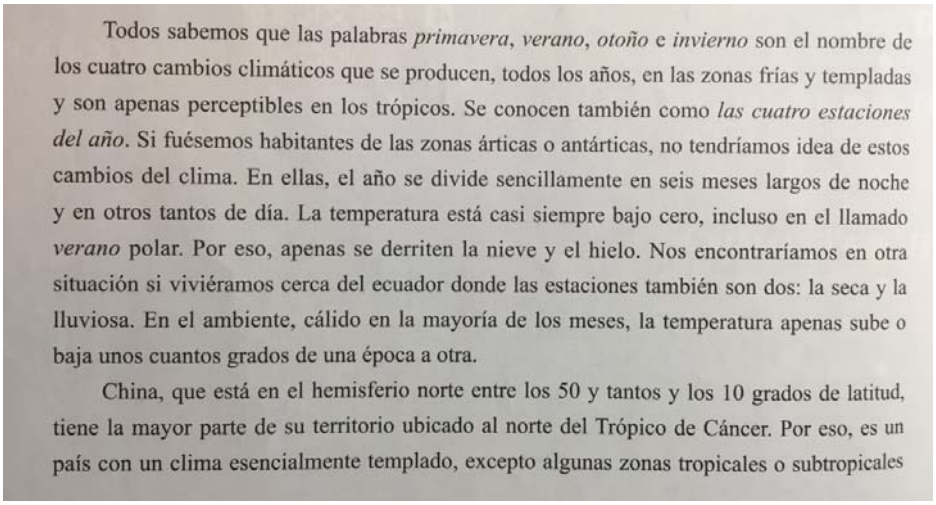
Como los corpus guardan gran cantidad de datos, ofrecen a los profesores muchos ejemplos y posibilitan evitar la repetición de la propuesta de textos. En esta sección, adoptamos la serie *Español Oral en Contexto* para nuestra práctica. Nuestro objetivo no es sustituir los manuales sino que sirven de materiales complementarios y sitúan a los estudiantes en una situación comunicativa semejante a la original. Dado su carácter oral, las muestras son mejores para los alumnos que tienen niveles intermedio-avanzado (B1-B2) o superior. En nuestro caso, los alumnos son de segundo curso y tienen el nivel entre B1-B2.

Normalmente, si quieren salir a estudiar afuera, lo hacen en el tercer curso.

Tomamos la Unidad 5 del tercer tomo del *Español Moderno* (nuestro manual de lectura intensiva) como ejemplo para contar nuestra experiencia práctica. Este manual se utiliza casi en la mayoría de las universidades chinas donde tienen departamento de español. Cada tomo tiene alrededor de 20 unidades. Cada unidad está formada por textos, vocabulario, léxico, gramática, conocimiento sociocultural, ejercicios y soluciones, etc.

La función comunicativa de este texto trata del clima con el objetivo de que los alumnos aprendan a expresar en español el cambio climático y la distribución geográfica. La figura 2 nos muestra una parte del contenido del texto y su vocabulario.

Figura 2. Una parte del contenido del texto de la unidad 5 del Español Moderno



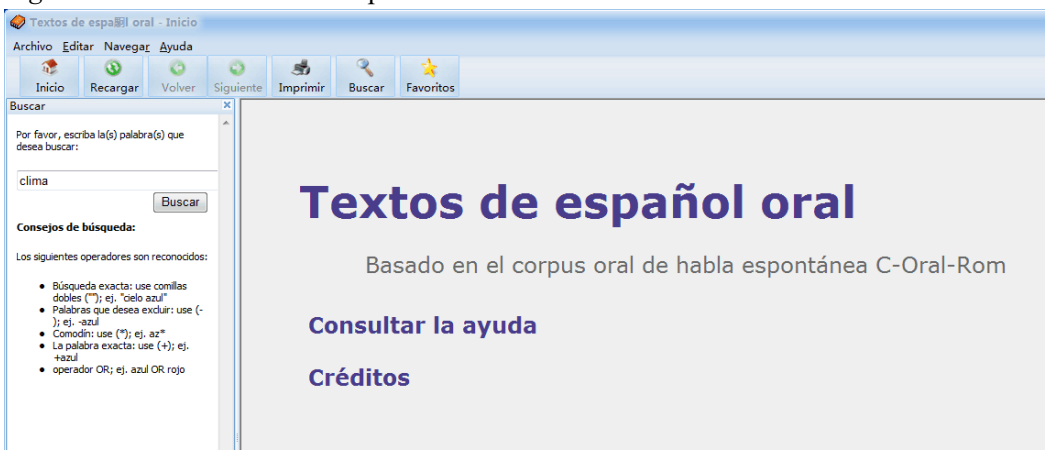
Todos sabemos que las palabras *primavera*, *verano*, *otoño* e *invierno* son el nombre de los cuatro cambios climáticos que se producen, todos los años, en las zonas frías y templadas y son apenas perceptibles en los trópicos. Se conocen también como *las cuatro estaciones del año*. Si fuésemos habitantes de las zonas árticas o antárticas, no tendríamos idea de estos cambios del clima. En ellas, el año se divide sencillamente en seis meses largos de noche y en otros tantos de día. La temperatura está casi siempre bajo cero, incluso en el llamado *verano* polar. Por eso, apenas se derriten la nieve y el hielo. Nos encontraríamos en otra situación si viviéramos cerca del ecuador donde las estaciones también son dos: la seca y la lluviosa. En el ambiente, cálido en la mayoría de los meses, la temperatura apenas sube o baja unos cuantos grados de una época a otra.

China, que está en el hemisferio norte entre los 50 y tantos y los 10 grados de latitud, tiene la mayor parte de su territorio ubicado al norte del Trópico de Cáncer. Por eso, es un país con un clima esencialmente templado, excepto algunas zonas tropicales o subtropicales

El uso del subcorpus en el desarrollo de la comprensión auditiva de los alumnos se cuenta entre los objetivos prioritarios.

En la pantalla, rellenamos “clima” en el inicio de *Textos de español oral* como la figura 3 para buscar el contenido que queremos.

Figura 3. Inicio de Textos de español oral



Salen una serie de fragmentos relacionados con el clima como la figura 4.

Figura 4. Ejemplos de fragmentos relacionados con el clima

Título	Nivel	Gramática	Comunicación	Léxico	Registro
3. ¿Ir al norte o al sur de España?	B1	Tiempos de indicativo. *Ser / estar*	Deseos. Gustos y preferencias	Los viajes. El tiempo y el clima. Descripción de lugares. Valoraciones.	Coloquial
4. El próximo viaje por España	B1		Gustos y preferencias.	Los viajes. El tiempo y el clima. Descripción de lugares. Valoraciones. El arte y la cultura	Coloquial
35. Viaje en coche	B2			Los viajes. El transporte. El tiempo y el clima	Coloquial
48. La previsión del tiempo para hoy	B2	Marcadores de tiempo y espacio.	Posibilidad e imposibilidad	El tiempo y el clima	Formal
49. ¿Qué tiempo hará mañana?	B2	Marcadores de tiempo y espacio.	Posibilidad e imposibilidad	El tiempo y el clima	Formal
50. Habla el hombre del tiempo	B2		Posibilidad e imposibilidad	El tiempo y el clima	Formal
51. El tiempodel sábado	B2	Marcadores de tiempo y espacio.	Posibilidad e imposibilidad	El tiempo y el clima	Formal
64. El estado de la circulación y el tiempo	B2		Espacio. Cantidad.	El transporte. El tiempo y el clima.	Formal

Tenemos una serie de actividades que consisten en la mejora de la destreza de comprensión auditiva.

1. Selección de información:
   - Preguntas de verdadero/falso.
   - Rellenar huecos.
   - Rellenar tablas.
   - Completar información.
   - Marcar las casillas.
   - Ordenar los diálogos.
   - Ordenar elementos.

2. Transferencia de información:
   - Con ilustraciones, se pueden realizar actividades como escuchar y seguir una ruta, marcar en un mapa qué ciudades se mencionan o los fenómenos climáticos de cada región.
   - Dibujar un plano de una casa a partir de los datos escuchados.

3. Relación o distinción de información:
   - Relacionar datos.
   - Distinguir la información escuchada y la que se ofrece en forma de texto.
   - Corregir un texto.
   - De entre varias ideas clave que se presentan sobre un documento, marcar las que se escuchan o en qué orden aparecen.

4. Sintetizar información: se trata de actividades de resumir los contenidos en un breve texto, empleando un título o completando una frase.

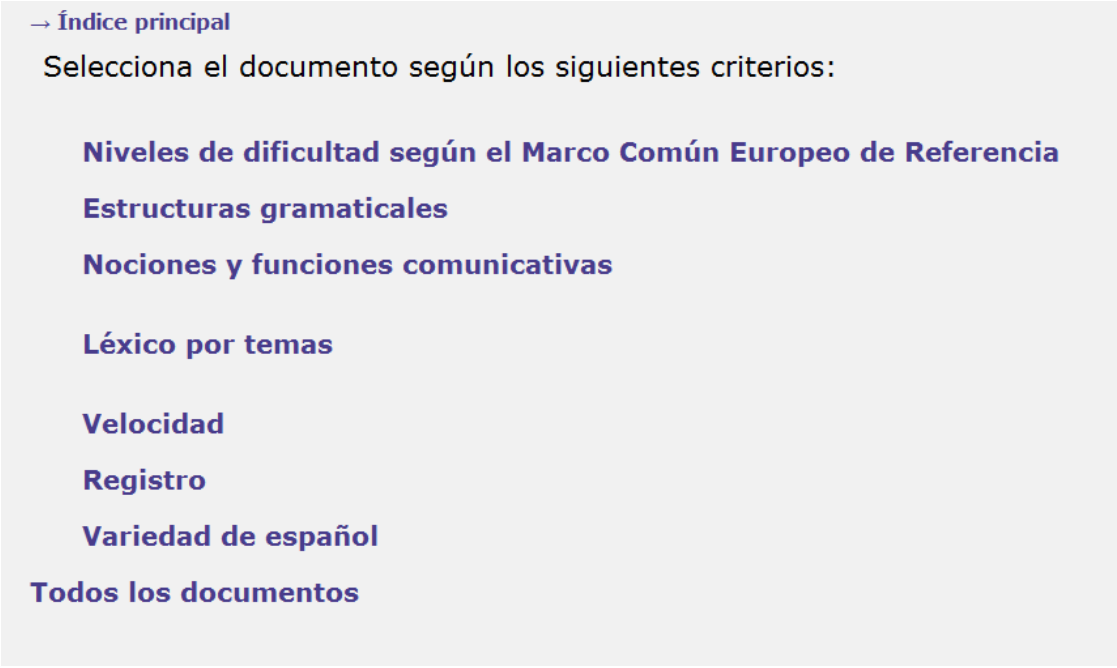
5. Reacción y respuesta:
   - Responder a preguntas de respuesta abierta o cerrada, de selección múltiple, etc.
   - Escuchar la grabación y formular un consejo.

6. Actividades de inferencia: en estos ejercicios, el hablante escucha una grabación y deduce los datos necesarios para realizar una tarea (Campillos, 2010: 15).

Hace falta enfatizar que los profesores siempre leemos detalladamente con antelación el contenido. Es por varios motivos: 1) Es imposible que los autores o investigadores conozcan la situación concreta de la enseñanza de español de cada país. Los profesores podemos elaborar "notas" para explicar a los alumnos antes de usarlos. Por ejemplo, en este caso, antes de utilizar el fragmento número 48 del registro formal sobre la previsión de tiempo para hoy, explicamos un poquito de la geografía de España. 2) Los fragmentos orales cuentan con muchas expresiones orales, dichos populares o modismos. Para los extranjeros, constituye la parte difícil de entender. Los profesores los sacan y se los explican a los alumnos o dejan a los alumnos juzgar su contenido bajo el contexto. Si hay incorrecciones de la oralidad, se las aclaramos. 3) Personalmente sabemos más los errores que suelen cometer y los puntos débiles de nuestros estudiantes chinos. Podemos seleccionar unas actividades existentes para que practiquen y crear otras según nuestra necesidad. Por ejemplo, nuestros estudiantes dominan bien el uso del acento, entonces, quitamos las actividades al respecto. 4) Podemos evaluar el valor de cada ejercicio para decidir si lo utilizamos en clase o fuera de clase.

Una ventaja incomparable por los manuales tradicionales y los manuales de audición es que aquí podemos seleccionar documentos según la velocidad de habla (lenta, lenta-media, media, media-rápida, rápida), el registro (formal, estándar, profesional y coloquial), la variedad de habla (diferentes lugares de España o países de América Latina), nivel de dificultad (B1, B2, C1, C2). La figura 5 nos muestra que se puede seleccionar el documento según diferentes criterios.

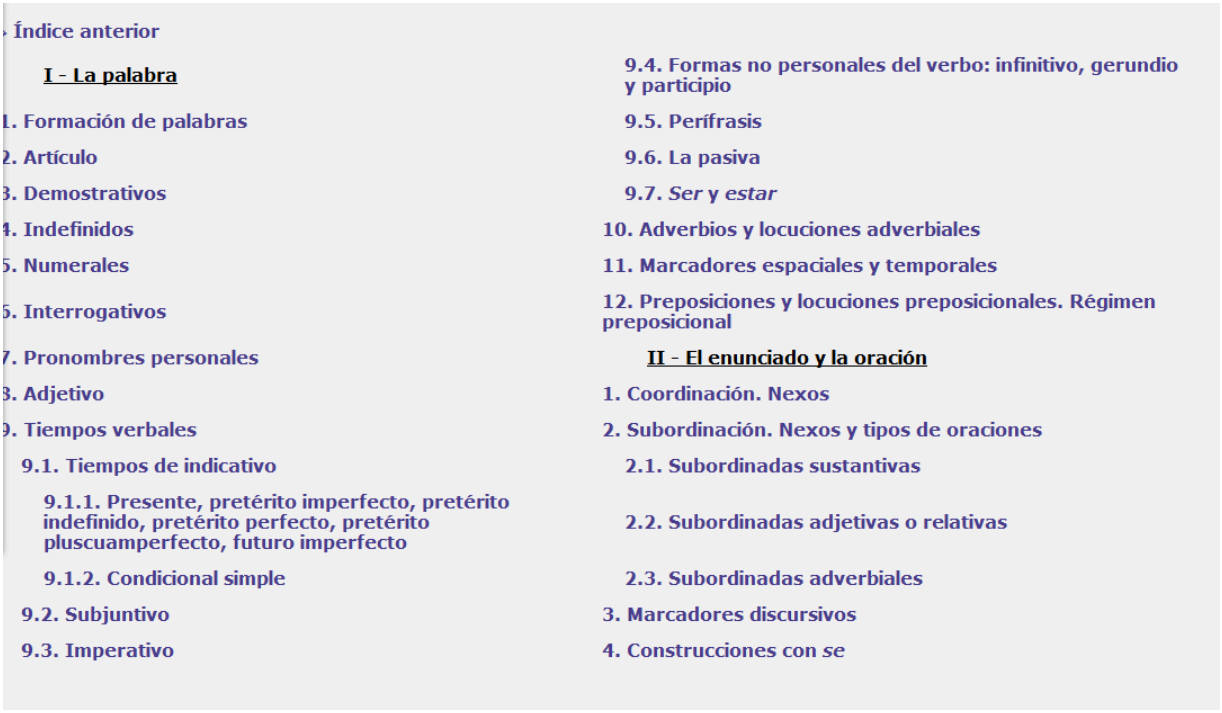
Figura 5. Índice principal de Español oral en contexto



Así, con una serie de actividades, los alumnos ya profundizan su conocimiento del vocabulario del clima, sobre todo, de esas palabras que aparecen muchas veces tanto en el texto como en los fragmentos. Los fragmentos les pueden ayudar a fortalecer la memoria de las palabras que ocupan los primeros puestos del listado de frecuencia, y entender mejor su significado y uso en la situación comunicativa real.

La gramática de esta unidad es: pronombre relativo, función deíctica del artículo y uso del participio pasivo. Pinchamos "Estructuras gramaticales" de la figura 5, así tenemos otra figura 6.

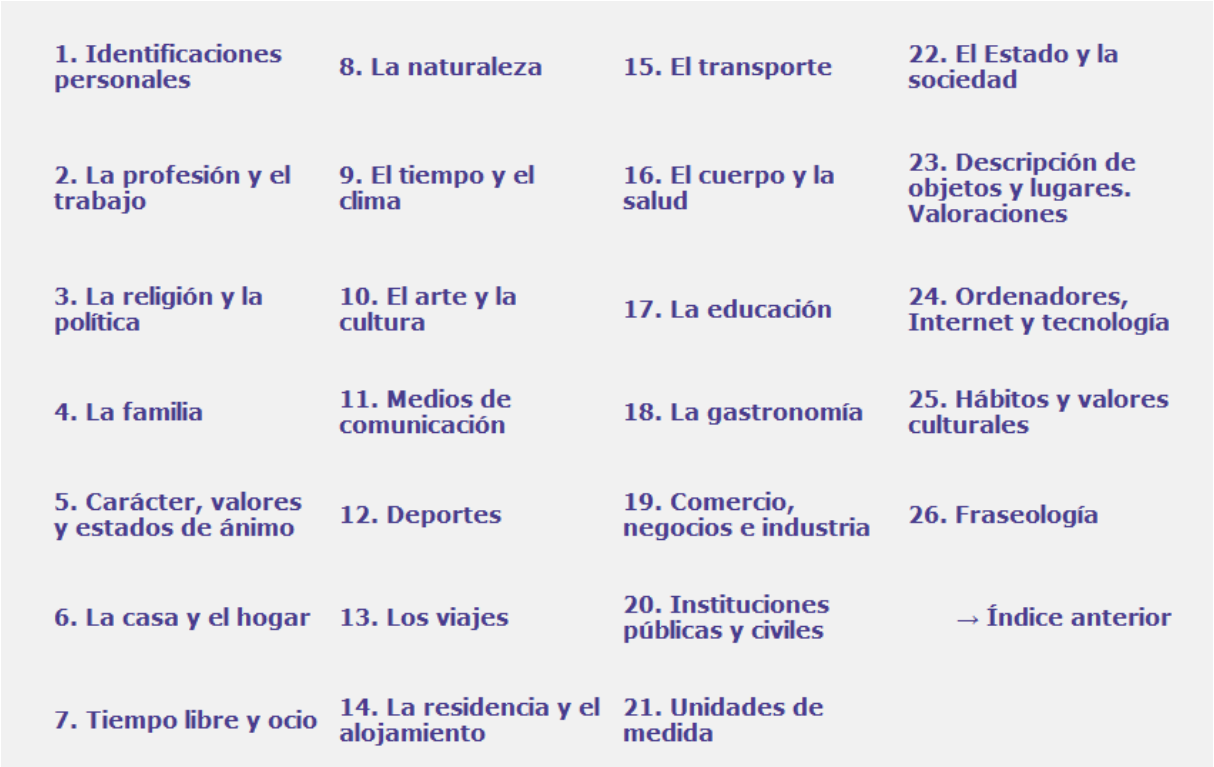
Figura 6. Estructura gramaticales de Español oral en contexto



Seguimos pinchando los puntos gramaticales que estudiamos en esta unidad, tenemos otros fragmentos o ejemplos más.

La parte de conocimiento sociocultural de esta unidad es comida mediterránea. En la figura 5, pinchamos "Léxico por temas", sale la figura 7.

Figura 7. Léxico por temas de Español oral en contexto



El número 18, "la gastronomía", es lo que estamos buscando. Entonces, lo pinchamos y salen diferentes fragmentos.

Figura 8. Fragmentos relacionados con la gastronomía de Español oral en contexto

Título	Nivel	Gramática	Comunicación	Léxico	Registro
1. Ofreciendo comida	B1		Ofrecimientos.	La gastronomía	Coloquial
42. La comida de la langosta	B2	Tiempos de indicativo (contrastes de pretérito). Marcadores discursivos.	Tiempo. Peticiones. Organización discursiva.	La gastronomía. Fraseología	Coloquial
43. La cuenta, por favor	B2	Tiempos de indicativo (contrastes de pretérito). Marcadores discursivos.	Peticiones y ofrecimientos. Organización discursiva.	La gastronomía. Comercio (el dinero). Fraseología	Coloquial
79. Los alimentos del futuro	B2	Marcadores discursivos. Coordinación.	Organización discursiva. Causa. Impersonalidad.	Comercio e industria. La gastronomía	Formal
90. Consulta sobre lácteos y el riñón	B2	Imperativo.	Saludos y despedidas. Consejos y recomendaciones. Cantidad. Posibilidad e imposibilidad.	El cuerpo y la salud. La gastronomía	Estándar
132. ¿Dónde vamos para la fiesta de personal?	B2	Construcciones con *se*	Impersonalidad. Opinión. Sugerencias y propuestas. Condición. Espacio	La gastronomía. Hábitos y valores culturales. Tiempo libre y ocio. Los viajes. El transporte	Coloquial
133. ¿Organizamos una cata de vinos?	B2		Gustos.	La gastronomía.	Coloquial

Después de terminar la explicación de la unidad, seleccionamos muestras y ejercicios según la experiencia de enseñanza para el examen de dicha unidad.

4. Conclusión

En conclusión, una característica incomparablemente ventajosa de los corpus estriba en la riqueza de sus recursos, llenos de realismo lingüístico. Los corpus orales de español espontáneo pueden servir como material moderno y suplementario, compensando las deficiencias de los materiales tradicionales y aportando conocimientos de la cultura de la lengua. La premisa es que los profesores siempre tienen que pre-editar, analizar el nivel de dificultad, seleccionar muestras adecuadas y diseñar actividades.

En cuanto al trabajo futuro, las líneas de investigación quedan abiertas hacia las siguientes tareas con el fin de profundizar la investigación del uso de corpus orales en la enseñanza de español, relacionando la teoría con la práctica:

1. La ampliación del tamaño de muestras adaptadas a la enseñanza de español a nuestros estudiantes chinos.
2. La investigación de su uso para otras asignaturas del español.
3. La comparación y análisis de listado de frecuencia entre el manual y los corpus.

Referencias bibliográficas

Braun, S. (2005). "From Pedagogically Relevant Corpora to Authentic Language Learning Contents". ReCALL 17(1), p. 47–64.

Briz, A. (2002). *Corpus de Conversaciones Coloquiales*. Madrid: Arco-Libros.

Campillos L., Gozalo P., Guirao J., Moreno A. (2010). *Español Oral en Contexto*. Madrid: UAM Ediciones.

Campillos L., Gozalo P., Guirao J., Moreno A. "Exploiting a Spoken Corpus in Language Teaching/Learning: An Advanced Web-based Tool". Recuperado de http://www.mavir.net/publications.

Carter R., McCarthy M.(1995). "Grammar and the spoken language". En *Applied Linguistics*, XVI, n. 2, p.155.

Cheng W. (2010). "What can a corpus tell us about language teaching". En. McCarthy M. y O'Keeffe A. (eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Nueva York: Routledge.

Cresti E., Moneglia M. (2005). *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Dong Yansheng, Liu Jian (2015). *Español Moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching And Research Press.

Fligelstone, S. (1993). "Some Reflections on the Question of Teaching, from a Corpus Linguistics Perspective". *ICAME Journal17*, p. 97-110.

Flowerdew, L. (2002). "Corpus-based Analyses in EAP". En C. Candlin (ed.)*Academic Discourse*. London: Longman.

Font Rotchés, Dolors (2007). "Patrones Melódicos del Catalán en Habla Espontánea". En *Actas del III Congreso de Fonética Experimental.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Hunston S.(2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunston S. (2006). *Corpora in Applied Linguistics*. Beijing: WPC press.

Leech G.(1997). "Teaching and language corpora: a convergence". En *Teaching and Language Corpora.* London: Longman.

McCarthy M. y O'Keeffe A. (eds.) (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Nueva York: Routledge.

McCarthy M. y O'Keeffe A. (2010). "Historical perspective —What are corpora and how have they evolved?" En McCarthy M. y O'Keeffe A. (eds.) *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Nueva York: Routledge.

McEnery T.(2009). "Where are we going?". En *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis.* Beijing: WPCBJ, p.4.

Moreno A. (1998). *Lingüística Computacional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Moreno A., Urresti J. (2005). "El Proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español". *Oralia. Análisis del discurso oral*. Madrid: Arco Libros.

Renouf, A. (1997). "Teaching Corpus Linguistics to Teachers of English". En Wichmann A., Fligelstone S., McEnery T. y Knowles G. (eds). *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, p. 255–66.

Römer U. (2005): *Progressives, Patterns, Pedagogy. A Corpus-driven Approach to English Progressive Forms, Functions, Contexts and Didactics.* Amsterdam: John Benjamins, p. 261-263.

Sinclair, J. McH. (2004): "Introduction". En J. M. Sinclair (ed.). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Comunidades virtuales de aprendientes de español en entornos móviles

FRANCISCO JAVIER FALERO PARRA

Instituto Cervantes de Pekín

Resumen: Tras la detección de una serie de necesidades entre los estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín, y de acuerdo a un análisis del entorno, en esta comunicación se presenta una experiencia *blended-learning* de aprendizaje del español como lengua extranjera a través de dispositivos móviles para los niveles A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Se ha optado por desarrollar una metodología bimodal que propone la integración de la tecnología como una extensión de las clases presenciales con un doble objetivo: por un lado, incentivar una práctica real y efectiva del español mediante tareas adaptadas a cada nivel en un nuevo escenario formativo; y por otro, la creación de un espacio virtual de interacción entre sus miembros que favorezca la interconexión más allá del espacio físico del aula en cualquier momento y lugar. Se presentarán resultados y analizarán las características, efectos y posibilidades observados a lo largo de la experiencia.

Palabras clave: comunidades virtuales de aprendizaje; *blended-learning*; sinohablantes; español lengua extranjera; tareas orales.

1. Introducción

Una de las bases metodológicas sobre las que se asienta la investigación-acción docente es intentar comprender o mejorar la situación educativa en la que se circunscribe su praxis. Elliot (1993: 88) define la investigación-acción como "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma", incidiendo en la actitud exploratoria que debe adoptar el docente ante este tipo de intervenciones. Murillo (2003) indica que los docentes se encuentran en una situación privilegiada para poner en marcha proyectos de investigación educativa que consigan un cambio o mejora en el entorno.

Esta investigación se enmarca dentro de los cursos generales de español como lengua extranjera que ofrece el Instituto Cervantes de Pekín (en adelante, IC de Pekín). Dentro de su amplia oferta, los cursos en modalidad intensiva son los más demandados. En este modelo formativo se intenta replicar un contexto similar al de inmersión lingüística y de forma general, poseen una carga de 60 horas lectivas a razón de veinte horas semanales de clase presencial. La dedicación horaria que implica la inscripción en dichos cursos es elevada, junto a la asistencia a clase, debe añadirse un tiempo de dedicación adicional en forma de trabajo autónomo por parte de los participantes, cuya estimación es difícil de cuantificar al depender de múltiples factores (familiares, profesionales, motivación, experiencias previas como estudiantes de otras lenguas, etc.).

Dentro de las necesidades detectadas mediante la observación directa y la realización de una serie de entrevistas a los participantes, se destacan de forma específica dos ideas: por un lado, la falta de oportunidades para poder realizar interacciones orales en la lengua objeto de estudio; y por otra parte, la

necesidad de disponer de un espacio alternativo al aula poder estar en contacto con los compañeros. La creación de esta área adicional de comunicación supone facilitar las interacciones, la formulación de dudas, la posibilidad de realizar actividades más allá del aula física, compartir información; y al mismo tiempo puede establecerse como una bitácora del curso, facilitando su seguimiento. Esta suma de factores podría potenciar el componente afectivo, además de crear un sentimiento de comunidad entre el grupo de estudiantes.

Una vez comprobado el enorme grado de penetración que tiene la telefonía móvil en China, 1300 millones de usuarios (Internet World Stats, 2015), y de forma particular los teléfonos inteligentes entre el alumnado del centro, se desprende que nos hallamos en un contexto en el que los nativos digitales (Prensky, 2001), o la también llamada *generación baidu* (Anglada y García, 2014), han tomado plenamente las aulas. Por lo tanto, ofrecer al alumnado del IC de Pekín un espacio de interacción virtual en el que pueda integrarse una propuesta didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera dentro de un entorno mediado por la tecnología supone no solo insertar la competencia digital en el currículo del centro, sino adaptar la práctica docente a la realidad sociocultural en la que se ve inmersa.

Para ofrecer una respuesta adecuada y viable al contexto anterior, se ha optado por la red social *WeChat* y los teléfonos móviles inteligentes para diseñar una propuesta de trabajo bimodal con el objetivo de dar respuesta a las necesidades descritas. *WeChat* cuenta con una amplísima penetración en China, más de 500 millones de usuarios (Chan, 2015), y propuestas similares en el aula de lenguas extranjeras se encuentran avaladas por estudios previos realizados por Wei (2013), Falero (2014), Mao, (2014), Algué, (2015) o García, (2015), en los que plantean la ejercitación y desarrollo exploratorio de alguna destreza lingüística dentro de grupos cerrados de usuarios en la citada red social. Asimismo, se vincula directamente el estudio con el campo del aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles (en adelante, MALL)[1] que son una experiencia novedosa en el contexto sinohablante.

Los objetivos que se plantea alcanzar en esta investigación son los siguientes:

- Aumentar las posibilidades de interacción oral de los alumnos para desarrollar la competencia comunicativa.
- Acercarse a las necesidades de los alumnos del siglo XXI, buscando un medio de cohesión que permita fomentar la socialización y estimular la comunicación entre los miembros del grupo fuera del aula.
- Explorar el potencial para el aprendizaje que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje, insertando la competencia digital en el currículo de la institución.

A continuación, se pretende dar respuesta a los objetivos de investigación anteriores, presentándose un apartado teórico que revisa la literatura relacionada con la sociedad de la información (en adelante, *SI*) y los nuevos conceptos pedagógicos que implica, realizándose una aproximación a las claves aportadas por la incorporación de Internet a la didáctica de lenguas extranjeras, hasta llegar al *MALL* y las comunidades virtuales de aprendizaje. En un segundo apartado se definen los sujetos participantes y se presenta un ejemplo de la metodología de trabajo propuesta, basada en la enseñanza de la lengua mediante tareas para tres niveles diferentes (A2, B1 y B2) del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, *MCER*).

[1] *MALL* es el acrónimo en inglés de *Mobile Assisted Language Learning*, debido a que su uso está mayoritariamente extendido se prefiere su uso al hacer referencia al aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles.

Posteriormente, se discuten los datos y resultados obtenidos, finalizando con las conclusiones y futuras líneas de trabajo derivadas de este estudio.

2. Marco teórico

Los sistemas de comunicaciones, combinados con las tecnologías avanzadas de la información, son las claves de la *SI*. Coll (2004) señala que es una revolución basada en la información la cual dota a la inteligencia humana de nuevas y múltiples capacidades, que acaban constituyendo un recurso que altera el modo en que trabajamos y convivimos. Cabero (2004) indica que formar parte de esta sociedad implica una nueva manera de vivir y trabajar, así como de comunicarse, relacionarse, aprender e incluso pensar. En la *SI* (Coll, 2008) la información, es decir, el conocimiento, es la mercancía más valiosa, siendo la educación y la formación las vías para adquirirla.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) ha afectado positivamente a los modelos educativos y a los escenarios de formación, puesto que ha enriquecido la forma en la que se pueden desarrollar acciones de enseñanza-aprendizaje. Coll (2004) y Peña, Córcoles y Casado (2006) indican que la integración de las TIC en los nuevos entornos de aprendizaje abren nuevas ventanas al mundo, permitiendo a estudiantes y profesores el acceso a cualquier información necesaria en cualquier momento. Asimismo, se accede a canales de comunicación que permiten que la enseñanza sea más personalizada, centrada en el estudiante, en los que subyace el socio-constructivismo pedagógico. El desarrollo de las competencias en TIC, sin olvidar los demás contenidos del currículo, proporciona a los estudiantes habilidades que la sociedad actual demanda.

La *SI* evidencia que el saber se encuentra repartido dentro de una sociedad global, dentro de la cual se ha favorecido la creación de espacios no formales e informales con un marcado carácter educativo, relacional y comunicativo (Gisbert, 2002).

2.1. Internet y la web 2.0

A finales del siglo XX el uso y el acceso a la *World Wide Web* se popularizó y fue integrándose en nuestros hábitos cotidianos. Internet ha puesto a nuestra disposición una serie de funcionalidades básicas que nos abren nuevas ventanas al desarrollo personal, profesional y lúdico entre las que encontramos: comunicación, información, comercio, gestiones administrativas, entretenimiento y soporte activo para el aprendizaje (Marqués, 2002). Desde un punto de vista educativo, las funcionalidades web que más nos interesan son: información, comunicación y soporte didáctico. El campo de la enseñanza, como acabamos de comentar, no fue ajeno a este nuevo fenómeno, ya que Internet junto a sus recursos y funcionalidades se han ido integrando paulatinamente en los entornos de aprendizaje, así como en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En rasgos generales, la incorporación de la web a la educación ha conllevado un cambio sustancial en la concepción espacio-temporal, se ha producido una eliminación de los límites geográficos así como del factor tiempo (Coll, 2004).

2.2. De la ELAO al MALL

La Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (en adelante, ELAO) es el acrónimo español para el término inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Ruipérez (1997: 7) se refiere a la ELAO como “una disciplina cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, preferiblemente extranjeras". La Web 2.0, con sus herramientas y

aplicaciones, constituyen la gran aportación de Internet a la ELAO. Dichas herramientas comunicativas están basadas en las TIC y permiten el intercambio de información entre los participantes.

La mayoría de autores recurre a una división de estas herramientas entre síncronas (se producen en tiempo real) y asíncronas (son diferidas en el tiempo):

- Entre las herramientas síncronas de comunicación podríamos destacar: telefonía a través de voz, videoconferencias, chats –con voz y si voz–, pizarras digitales compartidas o las conversaciones asistidas por ordenador, como indica Warschauer (1998).
- Entre las herramientas asíncronas podríamos citar los correos electrónicos, listas de correos, tablones de noticias, grupo de discusión, foros, wikis, blogs, acceso a bases de datos en línea, marcadores y herramientas RSS (Peña *et al*., 2006).

Ward (2003) indica que los citados intercambios de información pueden darse en muy diversos contextos, tales como proyectos de aprendizaje colaborativo, chats grupales o en proyectos de aprendizaje en tándem o intercambio. Los participantes pueden variar, desde estudiantes que compartan la misma L1 a incluso hablantes de diferentes L1 que compartan la misma L2. En definitiva, en las clases de lenguas extranjeras se han ampliado las oportunidades para poder practicar y usar la lengua objeto de estudio, ya que la red multiplica estas posibilidades que estaban mucho más restringidas con los programas de ELAO.

La telefonía móvil, especialmente desde la popularización de los teléfonos móviles inteligentes, ha supuesto un cambio actitudinal debido al uso eminentemente social que comportan las aplicaciones diseñadas o adaptadas para ser usadas en estos dispositivos. El hábito de los usuarios ante esta nueva forma de comunicarse multiplica sus posibilidades, incluyendo el aprendizaje. En el caso de las lenguas extranjeras nos encontraríamos ante el denominado *MALL*, en el que destacan conceptos como la portabilidad, *anytime & anywhere* (cualquier momento y lugar) y la conectividad social (Chinnery, 2006).

2.3. Entornos Virtuales de Aprendizaje y Comunidades Virtuales

Los entornos virtuales de aprendizaje y las comunidades virtuales surgen como respuesta a la integración y la generalización de Internet en la educación, así como de la consciencia del cambio pedagógico que significa la implementación, uso y desarrollo de la tecnología (Martin, 2012).

Los EVA (*Entorno Virtual de Aprendizaje*) son espacios creados con tecnología electrónica donde una comunidad lleva a cabo una serie de actividades de aprendizaje y en la que los participantes tienen acceso a numerosas actividades en línea. Los EVA deben favorecer la participación: deben potenciar la comunicación entre los participantes fomentando la idea de la interacción social y la construcción compartida de significados; y deben ser flexibles: los participantes deben experimentarlo como un aumento de posibilidades y no como una limitación. Las aulas virtuales y los campus virtuales son ejemplos de este tipo de entornos.

Habría que indicar que mayoritariamente se continúan relacionando los *Entornos Virtuales de Aprendizaje* con la creación de aulas virtuales mediante *Learning Management Systems*, pero podemos afirmar que actualmente tendríamos una visión limitada de las posibilidades y potencialidades de su uso, ya que la aparición y desarrollo del *software social* ha tenido un efecto multiplicador y ha consolidado su potencial tanto para el aprendizaje personal como en grupo (Onrubia, 2005).

Según la definición clásica, una comunidad puede definirse como personas que comparten características e intereses comunes, que participan y se implican en actividades conjuntas y que pueden

tener en común un objetivo específico. Añadir el adjetivo "virtual" indica que se trata de un grupo de personas o instituciones que se conectan a través de la red compartiendo el espacio virtual que han creado para tal fin (Coll, 2004). Lo esencial de una comunidad virtual es reconocer que, gracias al desarrollo de las TIC, surgen dinámicas específicas que potencian la aparición de nuevas formas de relacionarse y de organizarse social y comunitariamente.

Siguiendo a Coll, Bustos y Engel (2007), las comunidades virtuales de aprendizaje son instrumentos para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros, que utiliza los recursos que ofrece la virtualidad como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación e intercambio y cuyo objetivo es un determinado contenido o tarea de aprendizaje.

3. Sujetos, materiales y método

La investigación se ha llevado a cabo en grupos de estudiantes sinohablantes del IC de Pekín divididos en tres niveles del MCER: A2, B1 y B2. De ese total, 20 estudiantes corresponden a grupos de A2, 16 matriculados en cursos de B1 y los restantes 14 participantes eran estudiantes de nivel B2. Los estudiantes estaban inscritos en cursos intensivos de mañana o tarde, y participaron de forma piloto en la experiencia durante las 60 horas lectivas del curso. Todos los participantes disponían de un teléfono móvil con conexión a Internet y disponían de una cuenta de usuarios de la aplicación *WeChat*, plataforma en la que se desarrolló la experiencia.

WeChat ha sido la plataforma para poner en marcha la experiencia al poseer una funcionalidad ampliamente extendida: el uso habitual entre sus miembros de notas de voz. El objetivo era que los estudiantes enviaran y recibieran notas de voz, interaccionando con el resto de participantes en base a unas tareas específicas dentro de un grupo cerrado de usuarios. El sistema permite que las intervenciones (notas de voz) se aniden dentro del chat grupal quedándose almacenadas en la memoria, lo que hace que los estudiantes puedan reproducirlas tantas veces como deseen. De esta manera, adaptando las tareas a los contenidos y objetivos del curso, los estudiantes podrán realizar monólogos o exposiciones breves, interacciones o debates de una forma sencilla y natural, practicando los objetivos funcionales, gramaticales y léxicos, primando la expresión e interacción oral entre los participantes.

Por lo tanto, este trabajo es producto de una investigación-acción docente orientada a la toma decisiones, en este caso la posible inclusión en el currículo del centro de actividades de tipo *blended* que ayuden a paliar las necesidades detectadas en los estudiantes. Al tratarse de un pilotaje en varios cursos y niveles, junto al hecho de ser una primera aproximación al tema, añaden a la investigación un matiz pre-experimental y exploratorio.

El proceso se ha dividido en dos fases. En una primera fase se evaluaron cuantitativamente las producciones de los estudiantes vinculadas con las cuatro tareas lingüísticas propuestas, y que perseguía medir el desempeño. En una segunda etapa se analizaron las interacciones espontáneas (orales y escritas) que se produjeron en los grupos, confrontando con las notas recogidas en un diario de investigación y con la información cualitativa extraída de unos cuestionarios administrados al finalizar el curso (véase Anexo I).

Para cada curso se adaptaron los objetivos de aprendizaje del curso a tareas orales en las que los estudiantes enviaron un archivo de nota de voz al chat grupal de clase. A continuación se ofrece un ejemplo de los objetivos que pretendían cubrir las tareas:

Tabla 1. Ejemplo de tareas y objetivos para cada nivel del MCER

NIVEL A2	NIVEL B1	NIVEL B2
Tarea: El último fin de semana	Tarea: Mi objeto favorito	Tarea: Locutores de radio
Contenidos funcionales: *Hablar de experiencias y valorarlas *Valorar personas y cosas	**Contenidos funcionales**: *Describir las características y funcionamiento de algo *Opinar sobre objetos	**Contenidos funcionales**: *Referir tiempos pasados *Contar relatos *Combinación de los usos del pasado
Contenidos léxicos: *Lugares de interés y oferta cultural *Parecer *Caer bien/mal *Pasárselo bien/mal	**Contenidos léxicos**: *Vocabulario para la descripción (formas, materiales, etc.) *Vocabulario para valorar el diseño de objetos	**Contenidos léxicos**: *Vocabulario del ámbito de las crónicas en los medios de comunicación
Contenidos gramaticales: *Usos del pretérito perfecto y del indefinido *Frases exclamativas	**Contenidos gramaticales**: *Superlativos *Frases relativas con preposición *Uso del indicativo y del subjuntivo en frases relativas	**Contenidos gramaticales**: *Usos del imperfecto de indicativo y subjuntivo *Usos del gerundio *Colocación del adjetivo

Las producciones de los estudiantes fueron evaluadas mediante una sencilla rúbrica de evaluación. El objetivo era medir el desempeño de los aprendientes de una forma sencilla. Basándose en las escalas analíticas del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)[2]. Se calificó en base a cuatro categorías: alcance, fluidez y pronunciación, gramática y adecuación, divididas a su vez en tres bandas de calificación.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación para los tres niveles

Alcance	**1**○	**2**○	**3**○
Fluidez y pronunciación	**1**○	**2**○	**3**○
Gramática	**1**○	**2**○	**3**○
Adecuación	**1**○	**2**○	**3**○

En la banda 1 se situaron las producciones que no cumplieron con los contenidos mínimos requeridos; con el valor 2 se calificó a aquellas que cumplieron con los contenidos impartidos; mientras que en la banda de calificación 3 se hallaron las producciones cuyo grado de desempeño estaba por encima del nivel. De esta forma la calificación máxima que podía obtener un estudiante era 12, mientras que la mínima era un 4.

[2] Para ampliar información se recomienda visitar: diplomas.cervantes.es.

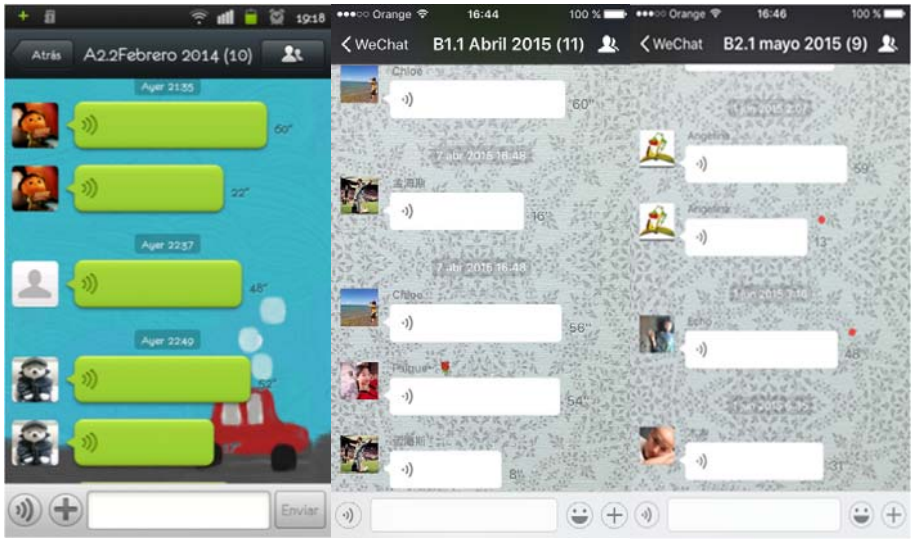
Para considerar superada la tarea se necesitaban 8 puntos. Una vez que todos los miembros intervinieron se entregó la calificación (de forma individual y en papel) a cada participante.

Con el objetivo de que el docente pudiera recibir *feedback* de las tareas orales realizadas se administraron unos sencillos cuestionarios que completaron la experiencia. En ellos, los estudiantes no solo aportan su opinión acerca del diseño y validez de las tareas, sino que intentan involucrar al estudiante en el proceso y desarrollar su competencia metacognitiva (véase Anexo II).

4. Resultados y datos

El primer objetivo planteado en este estudio estaba relacionado con el aumento de las posibilidades de interacción oral para el alumnado del IC de Pekín y el desarrollo de la competencia comunicativa. El diseño de un grupo cerrado de usuarios en la aplicación *WeChat* supone adaptarse al entorno del alumnado y cumple con uno de los objetivos planteados al comienzo de la investigación, habilitar un área virtual fuera del espacio físico del aula en la que se pudieran realizar interacciones de una forma similar a las que se realizan en su lengua materna. Las interacciones orales se van anidando al chat del grupo (véase figura 1) y los estudiantes pueden reproducirlas cuantas veces deseen.

Figura 1. Ejemplos de interacciones orales por niveles



Las producciones orales que correspondían con las tareas obligatorias fueron evaluadas mediante la rúbrica de evaluación. La adaptación de las tareas intenta vincular los contenidos y objetivos curriculares del curso con las necesidades y la realidad del estudiante, intentando satisfacer sus necesidades comunicativas en la L2 con las actividades que realiza en su cultura y L1. A continuación, se ofrece una transcripción (tabla 3) a modo de ejemplo para cada nivel.

Tabla 3. Ejemplo de transcripciones

Tarea A2: El último fin de semana pasado	"Hola a todos, yo soy Ena. Voy a hablar ahora de mi fin de semana. Lo pasé muy bien el último fin de semana. El sábado fui a comprar y comer en un restaurante con unas amigas de mi universidad. Fue divertido. El

	domingo estuve en cine para ver película romántica, me gustó mucho y volví a casa para dormir y estudiar español".
Tarea B1: Mi objeto favorito	"Es perfecto para mí. Lo uso siempre por la mañana y por las noches. Antes era color negro pero ahora es color gris. Puedo conocer informaciones y comunicarme siempre con él, con amigos y familia. ¿Qué es?"
Tarea B2: Locutores de radio	"Noticia doméstica: Un chico se llama Zhang Yuang ha regalado 10 millones yuanes a su universidad. El chico solo tiene 29 años y él ganó más de 100 millones de yuanes por inversión en bolsa. Lo más sorprendido es que hace unos años, el chico se presentó a un famoso programa de televisión en China, Cita a ciegas. En ese momento a las 24 chicas en el escenario no les gustó este chico. ¡Qué pena!"

La evaluación de las puntuaciones de las tareas fue mejorando a lo largo de la experiencia, de esta manera, conforme los estudiantes avanzaron en el curso se notó una evolución positiva que se tradujo en que todos los estudiantes superaron la prueba oral final del curso y se mostraron abiertos a seguir trabajando con esta metodología en los cursos siguientes.

Las interacciones de los participantes no solo fueron orales (figura 2), con lo que podemos comprobar que las comunidades virtuales en *WeChat* son una excelente herramienta para poder desarrollar la competencia comunicativa, cumpliendo de esta manera el primer objetivo de la investigación.

Figura 2. Ejemplo de interacciones escritas



El segundo de los objetivos planteado era poder acercarse a las necesidades de los alumnos del siglo XXI, buscando un medio de cohesión que permita fomentar la socialización y estimular la comunicación entre los miembros del grupo fuera del aula. Un análisis de las producciones de los participantes permite establecer una clasificación en dos grandes áreas: área de ejercitación (tareas orales) y área de comunicación.

Si nos centramos en el área de comunicación (figura 3) se descubren tres ejes principales sobre los que giran las interacciones. En primer lugar se observa un eje o espacio de comunicación e interacción libre

entre sus miembros. De esta manera se cumple el objetivo propuesto, puesto que nos hallamos ante un espacio virtual en el que los miembros pueden estar en permanente contacto, en cualquier momento y lugar, a lo largo de las tres semanas de duración del curso. En segundo lugar se comprueba que los grupos son también un espacio de cohesión grupal, donde se establecen relaciones y se fortalecen lazos entre los participantes. Por último, se distingue que las comunidades son también un espacio para la resolución de dudas entre sus miembros.

Figura 3. WeChat *como espacio de interacción. Interacción libre y dudas*



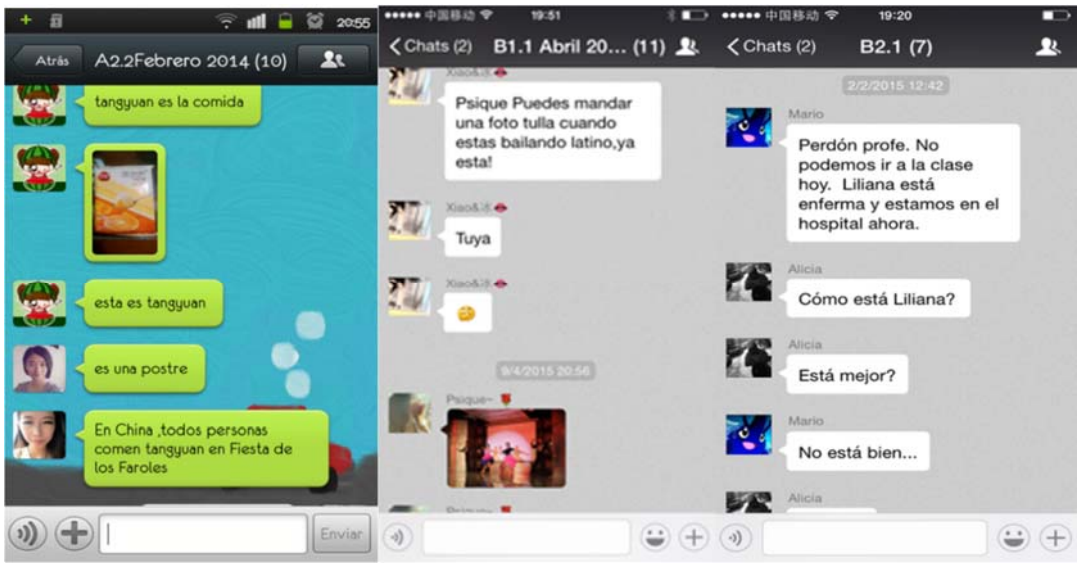
Las participaciones dentro de la comunidad virtual deben ser guiadas por el profesor, se observa que conforme el tiempo pasa, los estudiantes van tomando progresivamente el control, si bien al principio las interacciones son las respuestas a las tareas o a los comentarios del profesor, progresivamente los estudiantes van planteando dudas, compartiendo fotos y enlaces, comentando noticias, opinando sobre temas, etc. La lengua vehicular de la experiencia en general (un 90%) es el español, pero algunas veces estas interacciones se producen en chino, y casi siempre de forma escrita. El uso de la L1 está orientado mayormente a la traducción de expresiones o palabras, y en menor medida a la resolución de dudas, formulación de preguntas o exposición de temas de interés general.

Después de analizar los datos obtenidos mediante las encuestas, se comprueba que las comunidades virtuales de aprendizaje en *WeChat* cumplen el objetivo previo propuesto, es decir, fomentar la participación de los estudiantes y ejercer de elemento de cohesión entre el alumnado.

El tercer objetivo planteado tenía que ver con explorar el potencial para el aprendizaje que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje y valorar su posible incorporación al currículo de la institución. En este caso se observa que crear un grupo cerrado de usuarios en la aplicación *WeChat* supone introducir en la práctica docente un modelo educativo formado por grupos de estudiantes que comparten un tema en común, en este caso el aprendizaje del español. Además, supone encontrar una herramienta sin coste adicional para el estudiante y la institución, que no implica un esfuerzo en su uso y gestión. El uso extendido de la aplicación y su familiaridad dentro permite replicar en la clase de español de actividades que realizan como agentes sociales en su L1, encontrándonos pues ante una herramienta con indudable potencial para

poder convertirse en la plataforma sobre la que se puede recrear un modelo *blended-learning*, incluyendo la competencia digital en el currículo del centro y dando respuesta a las necesidades detectadas.

Figura 4. WeChat *como espacio de interacción. Interacción libre y cohesión grupal*



5. Conclusiones

Después de concluir esta investigación en diversos niveles del IC de Pekín, se constata que la incorporación de las TIC a la clase de español no debe ser visto como una novedad, sino como una necesidad propia de la realidad socioeducativa actual. Además, se ha comprobado que la creación de comunidades virtuales de aprendizaje es una respuesta viable a las necesidades detectadas, que aporta una serie de beneficios que enlazan esta propuesta formativa con el aprendizaje móvil y sus características esenciales: ubicuidad y autonomía.

Las mejoras en el plano lingüístico se ven reflejadas en el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, además de encontrarnos ante un espacio ideal para poder realizar tareas *lingüísticas* que tengan como base la ejercitación y práctica de las destrezas orales fuera del aula tradicional, lo que da respuesta a la cuestión de extender el espacio físico de la clase. Las comunidades virtuales de aprendizaje en *WeChat* han sido valoradas positivamente por los participantes, puesto que son eminentemente un espacio de interacción comunicativa adaptada al contexto sinohablante, con tareas orales adaptadas al currículo y sus contenidos, y un área que permite conversar, contrastar posturas y puntos de vista e intercambiar información de forma oral y escrita tanto sincrónica como diacrónicamente. La mejora de la situación educativa es clara, cumpliendo con una de las premisas clave de la investigación-acción docente.

Las relaciones grupales se ven fortalecidas, todos los miembros se involucran positivamente en la experiencia, el componente afectivo y en especial la motivación se refuerzan, los estudiantes comprueban que pueden desenvolverse en la lengua extranjera en situaciones auténticas de comunicación que son similares a las de su lengua materna, subyaciendo, por encima de todo, un sentimiento de pertenencia a una comunidad, donde todos aprenden de todos construyendo el conocimiento de una forma colectiva.

El concepto de autoimagen y una aproximación a las situaciones de aprendizaje informal fuera del aula son futuras líneas de investigación tras este trabajo, además de seguir explorando el potencial que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje en otros contextos donde participen sinohablantes.

Referencias bibliográficas

Algué, L. (2015). *Usos de WeChat en la clase de ELE: propuesta didáctica*. Memoria de Master, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-16-lluis-algue sala.pdf?documentId=0901e72b81cbbff2.

Anglada, M. y Morales, Y. (2014). La generación Baidu. Competencia digital de los universitarios chinos de español: el caso de Nanjing. SINOELE. *Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes*, 11. 16-28. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/11/Articulos/anglada_garcia_15-28.pdf.

Cabero, J. (2004). Las TICS como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía, 194*. 13-19.

Chan, C. (2015). When one app rules them all: The case of WeChat and mobile in China. Recuperado de http://a16z.com/2015/08/06/wechat-china-mobile-first.

Chinnery G. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning, *Language Learning & Technology 10, 1*: 9-16.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, *25*, 1-24.

Coll, C., Bustos, A., Engel, A. (2007). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll, y E. Monereo (eds.), *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 299-320). Madrid: Morata.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con TIC: expectativas, realidades y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72*, 17-40.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Falero, F.J. (2014). Desarrollo de las destrezas orales a través de la tecnología: la aplicación Weixin y sus posibilidades en estudiantes chinos de español nivel A2. Memoria de Máster, UNED, Madrid. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-33-franciscojavierfalero.pdf?documentId=0901e72b81b44bd8

García, L. (2015). La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales, Memoria de Master, UNED, Madrid. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-31-loreto-garcia-pardo.pdf?documentId=0901e72b81ed217a.

Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos, *Acción pedagógica*, *11(1),* 48-59. Recuperado de http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-EDU-0008.pdf.

Mao, C. (2014). Friends and Relaxation: Key Factors of Undergraduate Students' WeChat Using. *Creative Education, 5*, 636-640.

Marqués, P. (2002). Usos educativos de Internet, ¿la revolución en la enseñanza?. En *La revolución educativa en la era Internet*. Recuperado de http://peremarques.pangea.org/libros/revoledu.htm.

Martín, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿El final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 7*, 203-212.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas

para transformar los centros docentes. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1 (2).* 4-22. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf.

Internet World Stats (2015). Internet users in Asia November 2015. Recuperado de http://www.internetworldstats.com/stats3.htm.

Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2.

Peña, I., Córcoles, C.,Casado, C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la red. *UOC Papers, 3*. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon, 9(5),* 1-6. Recuperado de http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424816.

Ruipérez, G. (1997). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador *(*ELAO*). Carabela, 42*. 5-26.

Ward, M. (2001). *Computer Assisted Language Learning*. *A Template for CALL Programs for Endangered Languages*, Master Thesis, Dublin City University. Recuperado de http://www.computing.dcu.ie/~mward/mthesis.html.

Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching, 31*, 57-71.

Wei, L. (2013). A Study on Ubiquitous English Learning for Policing. *Journal of Engineering (IOSRJEN)*, *3(2)*, 1-5.

Anexo I
Cuestionario de Valoración

¿Cómo valora haber usado *WeChat* en la clase de español? Marque su opinión:
1. Muy negativo. 2. Negativo 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy positivo

¿Encuentra diferencias entre las tareas realizadas en la clase presencial y las realizadas con *WeChat*?
Sí ○ No ○

¿Con cuál de los tipos se ha sentido más cómodo?
……..……
……..
.....…

¿Por qué?
……..……
……..
.....…

¿Piensa que *WeChat* le ha ayudado en su curso de español? En caso afirmativo, ¿cómo?
……..……
……..
.....…

En caso negativo, ¿por qué?
……..……
……..
.....…

¿Qué es lo que más le ha gustado al usar *WeChat* durante el curso?
……..……
……..
.....…

¿Y lo que menos?
……..……
……..
.....…

¿Usar *WeChat* le ha ayudado a comunicarse mejor en español?
1. Muy poco 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

¿Usar *WeChat* le ha ayudado a aprender español?
1. Muy poco 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

¿Cuántas horas ha dedicado a la semana al incluyendo el trabajo en el grupo *WeChat*?
……..……
…

Si en el próximo curso su profesor le propone usar *WeChat*, ¿estará de acuerdo en participar?
Sí ○ No ○

¿Cómo valora el grupo de *WeChat* en el que ha trabajado con sus compañeros de clase? Marque su grado de satisfacción:
1. Muy negativo. 2. Negativo 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy positivo

¿Recomendaría usar los grupos de Weixin en sus clases de español?
Sí ○ No ○

¿Por qué?
……..……
…

Anexo II
Valoración de las tareas

¿Qué le ha parecido la tarea……(nombre de la tarea)……..? Marque su opinión:
1. Muy aburrida 2. Aburrida 3. Indiferente 4. Positiva 5. Muy interesante

¿La ve útil?
Sí ○ No ○

¿En su vida diaria y en su lengua ha hecho alguna vez una actividad similar?
Sí ○ No ○

¿Qué es lo que ha practicado en esta tarea?
……..……
……..
.....…

Comentario (puede escribir en español o chino):
……..……
……..
.....…

La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1

FRANCISCO JAVIER FALERO PARRA Y LORETO GARCÍA PARDO

Instituto Cervantes de Pekín

Resumen: La variable afectiva y sus efectos en el proceso de enseñanza aprendizaje han sido objeto de numerosos estudios e investigaciones. La ansiedad suele ser uno de los obstáculos más frecuentes al que se enfrentan los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. En este estudio se muestran los resultados de una investigación exploratoria que pretende determinar el grado de ansiedad que presentan los estudiantes de nivel A2 y B1 del Instituto Cervantes de Pekín en las diferentes destrezas lingüísticas, así como identificar los efectos y manifestaciones que este fenómeno provoca en los aprendientes.

Palabras clave: afectividad; español lengua extranjera; ansiedad; destrezas lingüísticas.

1. Introducción

A finales del siglo XX se llevaron a cabo numerosos estudios sobre la incidencia de la variable afectiva y en particular de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Price, 1991; Gadner y MacIntre, 1993; Young, 1999; Arnold, 1999, Rubio, 2004). En cuanto al aprendiente chino de lenguas extranjeras se ha estudiado la ansiedad en contextos de aprendizaje del inglés y del francés (Liu, 1989; Yan, 1998; Liu, 2006; Horwitz y Yan, 2008). En las investigaciones centradas en la ansiedad del estudiante chino de español como lengua extranjera destaca el trabajo de Muñoz Torres (2009), un estudio centrado en la ansiedad en el contexto de aprendizaje de la educación superior en las universidades chinas. El contexto educativo resulta determinante a la hora de estudiar la ansiedad, que estaría causada tanto por variables situacionales (actividades de aula, nivel, diseño y organización de los cursos, el propio docente) como por variables propias del alumno (edad, sexo, creencias, estilos de aprendizaje), siguiendo la clasificación de Andrade y Williams (2009). Por ello este trabajo se centra en un contexto educativo muy concreto, el del Instituto Cervantes de Pekín, con el objetivo de conocer la relación del estudiante chino de español en este centro con la ansiedad e identificar los efectos que esta puede causar en su aprendizaje y tratar de minimizarlos.

En la revisión bibliográfica de la literatura relacionada con la ansiedad dentro del contexto sinohablante, se ha comprobado que existen numerosos estudios (Liu, 2009, Cui, 2011, Liu y Zhang, 2013, Shao, Yu, y Ji, 2013, Zhang, 2014, He, 2015) centrados en la aplicación del cuestionario FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) diseñado por Horwitz, Horwitz y Cope (1986). Este test tiene por objetivo general calcular la ansiedad de los aprendices en relación con la aprensión comunicativa, el temor a una evaluación negativa, o bien la ansiedad ante los exámenes. Otros estudios se han centrado en aplicar este test bien en

relación con las diferentes destrezas lingüísticas, o bien vinculándolo con los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo planteado en esta investigación tiene una doble vertiente: por una parte reconocer las actividades que provocan una mayor ansiedad en el alumno de español y por otra identificar las respuestas psicofísicas ante este fenómeno. A continuación se hará una aproximación a la literatura sobre la ansiedad, para pasar posteriormente a definir el marco de la investigación, se discutirán los resultados obtenidos en el estudio y, a modo de conclusión, se facilitarán orientaciones que ayuden a minimizar el impacto negativo de la ansiedad en el aprendizaje.

2. Marco teórico

Cualquier persona que sea estudiante o hablante de una lengua extranjera es capaz de identificar o reconocer situaciones que pueden generar un cierto grado de estrés o ansiedad, bien dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien en el uso de la lengua objeto de estudio. Este fenómeno afecta de forma diferente a cada individuo y provoca diferentes reacciones psicofisiológicas que suelen implicar connotaciones generalmente negativas a quien las padece.

Desde una perspectiva metodológica orientada a la acción, como la propuesta por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante *MCERL*, Consejo de Europa, 2001), se puede hablar de alumnos y usuarios de la lengua como agentes sociales, puesto que realizan tareas (no exclusivamente lingüísticas) al ser miembros de una sociedad. El uso de la lengua para realizar acciones hace que se desarrollen sus competencias generales y comunicativas. El *MCERL* (2001: 103) indica que:

> la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal, y que comprenden: las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos, los valores y los factores de personalidad.

La cita anterior se corresponde con la definición de la competencia existencial, y de ella se desprende que aprender una lengua extranjera es un acto en el que no solo se ve involucrada la capacidad cognitiva del individuo, sino que implica también una capacidad afectiva y emocional. A este respecto, Jensen (2005: 68) señala que "mente y emociones no están aisladas; las emociones, el pensamiento y el aprendizaje están unidos… Las emociones organizan y crean nuestra realidad".

El estudio y el tratamiento de las variables del componente afectivo han ido adquiriendo una importancia progresiva a lo largo de los años donde numerosas investigaciones han complementado la literatura que se centraba en los factores cognitivos de los aprendientes. La ansiedad, que de forma general puede definirse como un "estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo" (Real Academia, 2015), es una de las variables afectivas más analizadas y su incidencia ha sido objeto de estudio de numerosos autores (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Price, 1991; Gadner y MacIntre, 1993; Young, 1999; Arnold, 1999, Rubio, 2004). De forma general, en estos trabajos se señala el importante rol que desempeña la ansiedad dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera y que puede manifestarse de forma específica entre algunos aprendientes y usuarios dando lugar al concepto de *Foreign Language Anxiety* (*FLA*). Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 128) la definen como "un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje", que, según estos autores, aparece ligada a tres factores

principales: la aprensión comunicativa, el temor a una evaluación negativa o bien la ansiedad ante los exámenes. Años más tarde, Gadner y MacIntre (1993) demostraron la correlación negativa entre la ansiedad y cómo se ejecutaban determinadas tareas en la L2, conceptualizando la ansiedad en una lengua extranjera como el temor o aprensión que aparece en un alumno al tener que participar en una actividad en una lengua extranjera.

Algunos estudios han cuestionado si esta ansiedad es siempre perjudicial o si, por el contrario, existe una ansiedad que se podría calificar como útil o posibilitadora (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978) ya que puede mantener en alerta al estudiante favoreciendo con ello el aprendizaje. En general, la mayoría de investigaciones no destaca ningún efecto beneficioso asociado al hecho de padecer ansiedad, sino que remarca su valor debilitador y atenuante (Arnold, 1999, Rubio, 2004).

Un estudio recogido por Horwitz, Tallon y Luo (2009) afirma que, al menos, un tercio de los estudiantes o usuarios de una lengua ha experimentado un capítulo de ansiedad de forma específica en una lengua extranjera; siendo la expresión oral la destreza que suele ser marcada como fuente principal de estrés (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Price, 1991; Aida, 1994). Sus manifestaciones pueden clasificarse a grandes rasgos en un plano físico (evitación, insomnio, palpitaciones, etc.), o en un plano psicológico (bloqueos, pérdida de memoria, ausencia de interés, etc.).

3. Marco de la investigación

La investigación se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2015 en el Instituto Cervantes de Pekín con el fin de estudiar la ansiedad en el aprendizaje del español de los alumnos de este centro y de este modo tratar de mejorar la práctica educativa.

Los cuestionarios se pasaron entre los meses de octubre y noviembre a seis grupos diferentes del Instituto Cervantes de Pekín, de los niveles A2 y B1, que abarcan toda la tipología de cursos del centro: cursos intensivos de 20 horas a la semana, cursos regulares de 5 horas a la semana (de noche) y cursos regulares de 5 horas (de fin de semana). El cuestionario se pasó al final del subnivel A2.2 y al final del subnivel B1.3, en horario lectivo.

Un total de 45 alumnos (n=45) respondieron el cuestionario, del nivel A2 y del nivel B1. Respecto al sexo, hay 35 mujeres y 12 hombres, con edades comprendidas entre los 20 y los 34 años. Las razones por las que estudian español son variadas: por gusto, interés, trabajo, viaje o estudios. Todos los encuestados tienen como lengua materna el chino, además de la lengua de su lugar de procedencia. Entre los encuestados todos hablan una segunda lengua extranjera, entre las que aparecen el inglés, japonés, francés o alemán.

El cuestionario se divide en dos partes: en primer lugar, preguntas para determinar las actividades que provocan mayor ansiedad en el aula; en segundo lugar, las manifestaciones de la ansiedad en el estudiante de español.

Para obtener resultados sobre el tipo de actividades que provocan más ansiedad en el aula primero se hizo una selección de las actividades más frecuentes en el aula, agrupadas por destrezas. Se agruparon en cuatro categorías, siguiendo la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia (2001): actividades de expresión e interacción oral (6), actividades de expresión e interacción escrita (4), actividades de comprensión oral (6) y actividades de comprensión lectora (6), con un total de 22 ítems que agrupan las actividades que los profesores del Instituto Cervantes de Pekín reconocen como más habituales en sus clases en este centro.

Este cuestionario se elaboró siguiendo el modelo de la escala Likert, que permite medir las actitudes y los comportamientos de los encuestados con matices que abarcan todas las posibles respuestas. En este

estudio se usó una escala con seis niveles, que van de un extremo a otro (mucho, bastante, media, algo poco y nada) y que aparecen representados por números del 5 al 0. Se optó por un número par para evitar que los encuestados pudieran evadirse eligiendo la respuesta central, así como para poder agrupar los resultados en tres grupos y analizar los resultados de manera más sucinta. Obtenidos los resultados, se agruparon en tres bloques: ansiedad alta (incluyendo los valores "mucha" y "bastante"), ansiedad media (incluyendo los valores "media" y "algo") y ansiedad baja (con los valores "poco" y "nada"). Para el análisis de datos de esta investigación se usa esta clasificación, en la que los resultados considerados más relevantes son aquellos obtenidos en el bloque de ansiedad alta.

En la segunda parte del cuestionario, enfocada a determinar la manifestación de los nervios y de la ansiedad de los estudiantes, se determinaron siete manifestaciones principales, tanto a nivel físico como psicológico (miedo, sudores y/o palpitaciones, falta de concentración, pérdida de memoria, risa nerviosa, bloqueo y errores injustificados), y se definieron o ejemplificaron para una mejor comprensión de los conceptos: miedo (a perder la cara, a risas de tus compañeros, al profesor, a cometer errores), sudores y/o palpitaciones (cara colorada, latidos acelerados, etc.), falta de concentración (piensas en otras cosas, te cuesta mucho realizar la tarea), pérdida de memoria (mente en blanco)/olvidos, risa nerviosa, bloqueo (ej. no puedes responder a una pregunta que entiendes y cuya respuesta conoces) y errores injustificados (ej. concordancias entre sustantivo y adjetivo, conjugaciones verbales, etc.). Se determinó la correspondencia de cada una de estas siete manifestaciones en las cuatro destrezas lingüísticas empleadas previamente (comprensión oral, expresión e interacción oral, expresión e interacción escrita, comprensión lectora), y al igual que en la primera parte del cuestionario, se asignaron seis valores que van de un extremo a otro ("mucha", "bastante", "media", "algo", "poco", "nada") y que aparecen representados por los valores del 5 al 0, para cuantificar los efectos y medir el nivel de ansiedad. En el análisis de datos posterior estos valores se agruparon en tres bloques: alta (con los valores "mucha" y "bastante"), media (con los valores "media" y "algo") y baja (con los valores "poco" y "nada"). Al igual que en la primera parte, los datos que se consideran relevantes para este estudio son los que se reflejan en el bloque de ansiedad alta, que reflejan los valores "mucha" y "bastante" del cuestionario.

Los cuestionarios se tradujeron al chino para que la lengua vehicular no fuera un problema a la hora de completarlos. Se pasaron a los estudiantes al final de la clase, con el fin de explicarles el objetivo del estudio y atender las posibles dudas que surgieran. Dadas las restricciones de uso en China de numerosas aplicaciones informáticas de respuesta de encuestas, se optó por el método tradicional y se respondieron en papel, para a continuación hacer un volcado de datos manual, procedimiento posible en el contexto de este estudio exploratorio con 45 muestras, pero no válido con muestras mayores, dadas las dificultades que conlleva el volcado de datos manual. En general no hubo problemas, aunque sí hubo que descartar un total de 6 encuestas que no se habían completado totalmente, y que por tanto los datos que aportaban podían dar lugar a error.

4. Análisis de datos

El cuestionario incluía dos preguntas para conocer las percepciones de los estudiantes sobre las destrezas que les causan algún tipo de miedo, ansiedad o estrés, tanto en su vida diaria como en el contexto del aula de español como lengua extranjera. Los resultados en una y otra fueron muy similares, pues en su vida diaria identificaron las actividades de escuchar (60%), hablar (42,2%) y escribir (13,3%) como las causantes de mayor ansiedad, mientras que en el aula de español fueron escuchar (62,2%), hablar (42,2%), escribir (13,3%) y leer (11,1%).

En un análisis comparativo de los resultados obtenidos por destrezas (tabla 1) se observa que las actividades de expresión e interacción oral son las que mayor ansiedad producen en el alumno (15,5%), seguidas de las actividades de comprensión oral (11,84%), las de comprensión lectora (6,66%) y por último las de expresión e interacción escrita (4,99%).

Tabla 1. Distribución de la ansiedad por destrezas

Tipo de ansiedad (alta – media – baja) por destrezas (%)			
	Ansiedad alta	Ansiedad media	Ansiedad baja
EIO	15,5%	47,3%	36,97%
CO	11,84%	56,29%	31,85%
CL	6,66%	49,62%	43,69%
EIE	4,99%	52,77%	42,21%

Estos datos coindicen con los obtenidos en una de las preguntas iniciales del cuestionario (la número 2), en la que el alumno debía identificar las destrezas que le provocaban miedo, ansiedad o estrés, y entre las que hablar y escuchar son las más frecuentes, con un 42,2% y un 62,2%, respectivamente. Un análisis de la distribución de la ansiedad por destrezas (tabla 1) resalta la consistencia entre los porcentajes de oscilación que tienen los valores ansiedad alta (entre 15,5% y 4,99%), ansiedad media (entre 56,29% y 47,3%) y ansiedad baja (entre 43,69% y 31,85%). Asimismo, y de forma global, los valores asociados a la ansiedad media son los más representados en cada destreza lingüística.

En cuanto a las actividades de expresión e interacción oral que provocan mayor ansiedad en el alumno se encuentran: hacer una presentación oral en clase (39,9%), participar en una conversación en clase abierta/grupo (22,2%) y ejercicios de interacción con el profesor (17,7%). Estas actividades excluyen de una forma u otra la interacción con uno o varios compañeros, en unos casos por tratarse de una actividad de expresión individual, en otros de una interacción con el profesor, o en una clase abierta, con todo el grupo. Por el contrario, las actividades que menos ansiedad provocan en los estudiantes están relacionadas con el trabajo en parejas o en grupos pequeños: el 73,2% de los estudiantes se sitúa en una ansiedad baja al realizar ejercicios de interacción con un compañero, y el 62,2% siente una ansiedad baja con ejercicios de interacción con varios compañeros).

La expresión e interacción escrita es la destreza que comparativamente menor ansiedad provoca en los estudiantes. En este grupo la actividad que más ansiedad provoca es la de escribir un texto ofreciendo una opinión o valoración sobre un tema o experiencia vivida, con un 13,3%. Los resultados que se observan en el resto de actividades listadas son muy similares, con un 2,2% de ansiedad alta en todas ellas, por lo que no se infiere una diferencia significativa entre una y otra. Esto podría deberse al carácter propio de la comunicación escrita, cuyo canal permite una mayor atención a la forma, la revisión y el contenido del mensaje, a diferencia de la comunicación oral. Es significativo el hecho de que las dos actividades de interacción escrita (intervenir en redes sociales y escribir una carta, postal o correo electrónico) sean las que presenten menor ansiedad (ambas con un 2,2% de ansiedad alta, y alrededor de un 50% de ansiedad baja); esto puede estar relacionado con la cotidianeidad de la tarea, al tratarse de una actividad habitual en su vida diaria, con la que los estudiantes están muy habituados y ante la que se comportan de manera natural.

En lo que se refiere a las actividades de comprensión oral, las que mayor ansiedad provocan son trabajar con material audiovisual sin subtítulos (con un significativo 40%), trabajar con material audiovisual con subtítulos (8,8%), y por último entender y reaccionar a las explicaciones y comentarios del profesor (8,8%). En comparación con los valores que presentan menor ansiedad en otras destrezas aquí destaca que

son relativamente más altos, con un 4,4% en cada una de las respuestas (entender y reaccionar cuando los compañeros hablan en español, obtener datos concretos de un texto oral, comprender las ideas generales de un texto oral).

Por último, y en referencia a las actividades de comprensión lectora que mayor ansiedad provocan se encuentran deducir el significado de palabras en un texto según el contexto (15,5%), seguir las instrucciones de un texto escrito (15,5%) y ordenar un texto desordenado (11%).

Los resultados por niveles siguen la norma del análisis general, y no se observan resultados muy diferentes entre el nivel A2 y el nivel B1. En general, las actividades que provocan mayor ansiedad en las diferentes destrezas son las mismas en los dos niveles, con porcentajes muy similares entre uno y otro. Sí cabe destacar algunas diferencias:

- En las actividades de comprensión oral hay una mayor ansiedad en el nivel A2 que en el B1: la actividad trabajar con material audiovisual sin subtítulos tiene un 54,16% de ansiedad en A2 y pasa a un 23,80% en B1; trabajar con material audiovisual con subtítulos refleja un 12,5% de ansiedad en A2 y un 4,76% en B1; entender y reaccionar a las explicaciones y comentarios del profesor en A2 tiene un 12,5% y en B1 un 4,76%;
- Lo mismo sucede en las actividades de expresión e interacción escrita, donde la actividad que presenta mayor ansiedad entre los estudiantes (escribir un texto ofreciendo una opinión o valoración sobre un tema o experiencia vivida) tiene una presencia mayor en el nivel A2 (20,83%) que en el B1 (4,76%). Esta diferencia entre A2 y B1 quizás se deba a la formulación del ítem, que los estudiantes pueden percibir como un tema más propio del nivel B1 que del A2.

En último lugar se recogieron datos sobre las manifestaciones de la ansiedad, a nivel físico y psicológico. La ansiedad alta se refleja con mayor frecuencia, y en orden de mayor a menor presencia, en: pérdida de memoria u olvidos (59,98%), bloqueo (53,32%), errores injustificados (48,88%), miedo (37,76%), risa nerviosa (26,65%), sudores y palpitaciones (24,42%) y falta de concentración (19,99%). Si se atiende a las manifestaciones de la ansiedad por destrezas se observan algunas pautas generales: la ansiedad en la comprensión oral se refleja sobre todo en la pérdida de memoria, el bloqueo, el miedo y la falta de concentración; la ansiedad en la expresión e interacción oral se refleja en la pérdida de memoria, el bloqueo, errores injustificados y miedo; la ansiedad en la expresión e interacción escrita se refleja en bloqueo y errores injustificados; la ansiedad en actividades de comprensión lectora tiene escasas manifestaciones (pérdida de memoria u olvidos y bloqueo, seguramente relacionados con el significado de léxico que en el momento de la lectura no se recuerda).

En un análisis general se observa que algunas de las manifestaciones son generales a todas las destrezas: el bloqueo, la pérdida de memoria o los errores injustificados son las manifestaciones más extendidas. Por el contrario, otras manifestaciones parecen más representativas de una destreza en particular: este es el caso de la falta de concentración, relacionada con la ansiedad en la comprensión auditiva o de los errores injustificados, el miedo y los sudores y palpitaciones relacionados con la expresión e interacción oral.

Las manifestaciones físicas estarían más relacionadas con las actividades de expresión e interacción oral y de comprensión auditiva: sudores y palpitaciones (cara colorada, latidos acelerados, etc.), risa nerviosa, que apenas tienen presencia en la expresión e interacción escrita ni tampoco en la comprensión lectora. Las manifestaciones psicológicas, sin embargo, se reflejan en todas las destrezas de manera aleatoria, por lo que no es posible establecer una correlación clara entre los factores.

5. Conclusiones

El primer paso que debe tomar el docente con el objetivo de superar la ansiedad de los estudiantes es detectar su presencia, más allá de su percepción o intuición, y diagnosticar cuáles son las causas que provocan este factor debilitador del aprendizaje, qué actividades pueden ser una fuente de estrés y reconocer las respuestas psicofísicas ante la ansiedad.

Los datos aportados en este estudio realizado en el Instituto Cervantes de Pekín resaltan que las actividades que implican el tratamiento y ejercitación de las destrezas orales son una fuente de estrés para el colectivo de estudiantes. Estos datos corroboran las investigaciones realizadas entre sinohablantes (Liu, 2006; Muñoz Torres, 2011; He, 2015) y que apuntan el alto valor ansiógeno asociado a la comprensión, la expresión e interacción oral. De forma general se apoya y refuerza la importancia del factor emocional y de la incidencia directa de las condiciones afectivo-emocionales para el aprovechamiento y la eficacia de un proceso de enseñanza (Horwitz y Cope, 1986; Price, 1991; Gadner y MacIntre,1993; Young,1999;Arnold, 1999, Rubio, 2004). En un primer acercamiento a las respuestas psicofísicas de la ansiedad, se ha comprobado que de forma mayoritaria las respuestas psicológicas (pérdidas de memoria, bloqueo) tienen mayor incidencia que las respuestas físicas (risa nerviosa, sudores y palpitaciones).

Algunas soluciones que se pueden aportar tras el análisis de los datos se orientan, por una parte, hacia la inclusión en la praxis docente de un repertorio de técnicas o habilidades que neutralicen el impacto negativo que puede sufrir el alumnado ante la ejercitación de una determinada destreza o la realización de una tarea y, por otra parte, a la necesidad de crear y fomentar emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje. Posibles factores que deberían ser tenidos en cuenta para poder minimizar la ansiedad serían:

- Reforzar la autoestima del estudiante a través de tareas que posibiliten un logro.
- Crear un clima apropiado dentro del grupo/clase haciendo sentir al alumno como un miembro de él. El aula entendida como un entorno amigable y no como una zona competitiva.
- Realizar tareas adecuadas al nivel, que sean rentables y significativas para el estudiante, y variadas para intentar atender a los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje.
- En cuanto a los errores, tratarlos como parte del proceso e intentar velarlos a la hora de su corrección.
- En el caso de la expresión oral, no cortar las intervenciones de los estudiantes ante un error, tomar notas para hacer una corrección o usar métodos indirectos como la devolución oral.
- No obligar o presionar al alumno a hablar si no se siente preparado para hacerlo.
- Favorecer una evaluación continua frente a las evaluaciones formales.

Las futuras vías que se abren a partir de este estudio estarían relacionadas con la ampliación de la investigación al resto de niveles del IC de Pekín, con el objetivo de tener una visión holística del alumnado y plantear una acción integral adaptada por niveles, creando un banco de actividades específicos por destrezas.

Referencias bibliográficas

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal 78.2*, 155-168.

Andrade, M. y Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese. EFL university classes: physical, emotional, expressive, and, verbal reaction. *Sophia Junior College Faculty Journal, 29*, 1-24.

Arnold, J. (1999). *Affect in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC: Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Cui, J., (2011). Research on high school students' English learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.

Ehrman, M. E. (1996). Understanding second language learning difficulties. London: SAGE Publications Ltd.

Gardner, R. C & MacIntyre P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning, 43*, 157-194.

He, J. (2015). The test reports of FLCAS in chinese college students, The International Journal Of Science, 2 (11), 31-34.

Horwitz E. K., Horwitz M. B., & Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E. & Young, D. (1991). Language anxiety from theory and research to classroom implications. New Jersey: Prentice Hall.

Horwitz, E. & Yan, J.X. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, *58(1)*, 151-183.

Horwitz, E., Tallon, M. & Luo, H. (2009). Foreign language anxiety. En J.C. Cassady (ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* (2ª edición). Alexandria, VA: ASCD.

Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning, 27,* 93-107.

Liu, X. H. (1989). *A survey and analysis of English language learning anxiety in secondary school students in the People's Republic of China*. Tesis doctoral sin publicar. Shanghái: Universidad Normal del Este de China.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System, 34*, 301-316.

Liu, M & Zhang, X. (2013). An investigation of Chinese university students foreign language anxiety and English learning motivation, English Linguistics Research, 2 (1), 1-13.

Muñoz Torres, M. (2009). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera (trabajo de fin de máster). Instituto Cervantes - Universidad Internacional Menéndez Pelayo. *SINOELE*, *2*. Recuperado de http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/sinoele-2/43-lengua-y-cultura-china/fonologia-china/83-la-influencia-del-tipo-de-actividad-en-la-ansiedad-en-alumnos-chinos-de-espanol-como-lengua-extranjera.

Muñoz Torres, M. (2010). Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español. *SINOELE*, *2*. Recuperado de http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/sinoele-2/43-lengua-y-cultura-china/fonologia-china/96-ansiedad-en-las-actividades-de-aula-percepciones-de-los-estudiantes-chinos-de-espanol?lang=es.

Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. En E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas.* Huelva: Universidad de Huelva.

Shao, K., Yu, W. & Ji, Z. (2013). An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal, 97*, 917-929.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*, 129-142.

Vega, V. M. R. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE: Revista de didáctica*, (7), 8. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf.

Yan, X. (1998). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*, 426-439.

Young, D.J. (1999). *Affect in foreing language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety atmosphere*. New York: McGraw Hill.

Zhang, R. (2014). Exploring the relationship between chinese first year university students' beliefs about language learning and foreign language anxiety. *International Journal Of Applied Linguistics And English Literature, 3*(1), 28-44.

Anexo
Cuestionario y resultados[1]

DESTREZAS Y ACTIVIDADES

1. En tu vida diaria, ¿alguna de estas destrezas te causa miedo, ansiedad o estrés?

a/ leer 0% b/ escribir 13,3% c/ hablar 42,2% d/ escuchar 60%

2. En clase de español, ¿alguna de estas destrezas te causa miedo, ansiedad o estrés?

a / leer 11,1% b/ escribir 13,3% c/ hablar 42,2% d/ escuchar 62,2%

3. Actividades de expresión e interacción oral

Mide la ansiedad que te causan las diferentes actividades.

(5. Mucha / 4. Bastante / 3. Media / 2. Algo / 1. Poca / 0. Nada)

	5	4	3	2	1	0
Ejercicios de interacción con un compañero	1	0	5	6	16	17
Ejercicios de interacción con varios compañeros	1	0	7	9	18	10
Ejercicios de interacción con el profesor	0	8	10	16	9	2
Exponer una opinión	1	3	14	16	8	3
Hacer una presentación oral delante de la clase	8	10	14	6	4	3
Participar en una conversación abierta clase/grupo	5	5	13	12	7	3

4. Actividades de expresión e interacción escrita

Mide la ansiedad que te causan las diferentes actividades.

(5. Mucha / 4. Bastante / 3. Media / 2. Algo / 1. Poca / 0. Nada)

	5	4	3	2	1	0
Escribir una intervención en redes sociales, proponiendo un tema o respondiendo a un compañero (ej. WeChat)	0	1	7	11	17	9
Escribir un producto textual predefinido (ej. una carta, una postal o un correo electrónico)	0	1	9	14	9	12
Escribir un texto expositivo sobre hechos, acontecimientos o actividades personales (ej. una anécdota, narración y descripción, etc.)	1	0	11	16	10	7
Escribir un texto ofreciendo una opinión o valoración sobre un tema o experiencia vivida. (ej. crítica de una película, actividades lúdicas, viajes, etc.)	1	5	10	17	7	5

5. Actividades de comprensión oral

Mide la ansiedad que te causan las diferentes actividades.

(5. Mucha / 4. Bastante / 3. Media / 2. Algo / 1. Poca / 0. Nada)

	5	4	3	2	1	0

[1] En las dos primeras preguntas del cuestionario la suma total es superior al 100% porque los encuestados podían elegir más de una opción.

Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) sin subtítulos	9	9	13	9	3	2
Trabajar con material audiovisual (televisión o películas) con subtítulos	2	2	5	9	12	15
Entender y reaccionar a las explicaciones y comentarios del profesor	2	2	10	20	10	1
Entender y reaccionar cuando los compañeros hablan en español	0	2	7	18	14	4
Obtener datos concretos de un texto oral para completar una actividad (fechas, lugares, actividades)	1	1	15	18	7	3
Comprender las ideas generales de un texto oral	0	2	16	12	11	4

6. Actividades de comprensión lectora

Mide la ansiedad que te causan las diferentes actividades.

(5. Mucha / 4. Bastante / 3. Media / 2. Algo / 1. Poca / 0. Nada)

	5	4	3	2	1	0
Comprender las ideas principales de un texto	0	1	9	13	12	10
Ordenar un texto desordenado	1	4	10	17	9	4
Localizar información concreta en un texto	0	2	6	15	15	7
Relacionar información de un texto con imágenes u otras informaciones	0	0	8	14	14	9
Seguir las instrucciones de un texto escrito	0	3	8	10	17	7
Deducir el significado de palabras en un texto según el contexto	2	5	10	14	10	4

7. En tu clase de español, ¿cómo se manifiestan tus nervios/tu ansiedad?

Marca con un círculo el grado con el que más te identifiques (ej. ②)

(5. Mucha / 4. Bastante / 3. Media / 2. Algo / 1. Poca / 0. Nada)

Manifestación de la ansiedad en el aula de español	Niveles de ansiedad	Comprensión oral	Expresión e interacción oral	Expresión e interacción escrita	Comprensión lectora
Miedo (a perder la cara, a risas de tus compañeros, al profesor, a cometer errores)	Alta	6	8	2	1
	Media	17	19	17	11
	Baja	22	18	26	33
Sudores y/o palpitaciones (cara colorada, latidos acelerados, etc.)	Alta	4	5	2	0
	Media	14	23	12	12
	Baja	27	17	31	33
Falta de concentración (piensas en otras cosas, te cuesta mucho realizar la tarea)	Alta	5	2	1	1
	Media	19	17	15	19
	Baja	21	26	29	25
Pérdida de memoria (mente en blanco)/olvidos	Alta	10	10	4	3
	Media	18	26	20	17
	Baja	17	9	21	25
Risa nerviosa	Alta	4	5	2	1
	Media	13	21	12	13
	Baja	28	19	31	31
	Alta	6	10	5	3

Bloqueo (ej. no puedes responder a una pregunta que entiendes y cuya respuesta conoces)	Media	17	24	19	17
	Baja	22	11	21	25
Errores injustificados (ej. concordancias entre sustantivo y adjetivo, conjugaciones verbales, etc.)	Alta	5	10	5	2
	Media	22	25	25	18
	Baja	18	10	15	25

¡Empezamos a escribir! Acercamiento a la escritura creativa a partir de elementos gráficos y audiovisuales en la clase de español como lengua extranjera

GABRIEL NEILA

Universidad de Thammasat

Resumen: El objetivo principal de este artículo es presentar los resultados alcanzados durante el desarrollo de una experiencia didáctica, que se realizó en forma de taller de escritura creativa con cuatro grupos de estudiantes de español de origen asiático en un centro universitario con el que colaboré durante el primer semestre del presente año. Debido a que los alumnos objeto de estudio demostraban carencias importantes en relación con el desarrollo de sus destrezas escritas, se decidió elaborar una programación, formada por una serie de actividades de escritura que complementaran a las que se encuentran en los manuales de clase, utilizando soportes gráficos o audiovisuales como elemento contextualizador para los textos que se debían trabajar. Asimismo, este artículo pretende destacar los beneficios subyacentes de las actividades de escritura basadas en el desarrollo del componente lúdico y de la creatividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de español objeto de estudio en esta propuesta didáctica.

Palabras clave: escritura; neuroeducación; soportes gráficos y audiovisuales; creatividad; componente lúdico.

1. Introducción

Los profesores de lenguas extranjeras estamos afrontando un reto importante con el desarrollo de los enfoques metodológicos más modernos. Debemos ser capaces de que nuestros estudiantes afiancen las cuatro destrezas por igual durante su proceso de adquisición de la lengua. Por este motivo, en muchas ocasiones nos vemos abocados a ampliar o reformular algunas de las actividades que nos encontramos en los manuales de clase por la heterogeneidad de los integrantes de una clase, por sus necesidades a la hora de aprender la lengua o por las carencias de algunos de los libros de texto que copan el mercado editorial hoy en día.

En rasgos generales, este artículo surgió como una necesidad derivada de la labor docente, después de comprobar como las actividades de expresión o interacción escrita forman una parte mínima de la mayoría de los manuales de español como lengua extranjera. Por esta razón, se trató de buscar una posible solución que fuera útil a la hora de secuenciar actividades atractivas y productivas, para que los estudiantes de los cuatro grupos objeto de estudio en esta experiencia práctica fueran capaces de solventar sus problemas en el desarrollo de las destrezas escritas. También se pretendía dotar a estos grupos de aprendientes de las estrategias de aprendizaje necesarias para que cumplieran, de forma autónoma, con las tareas escritas que

se les encomendaban, según su nivel de lengua establecido en el examen previo de nivel, que cualquiera de ellos necesita realizar dentro del centro universitario en el que se realizó este estudio.

Teniendo en cuenta toda la información que se acaba de exponer anteriormente, este artículo presentará las características fundamentales de una propuesta didáctica que se llevó a cabo en forma de taller de escritura creativa apoyándose en recursos gráficos y audiovisuales que guiaran al estudiante a la hora de contextualizar las tareas escritas que debían llevar a cabo. Asimismo, se tratará de dilucidar la importancia de los beneficios subyacentes que trae el hecho de desarrollar los componentes lúdico y creativo dentro del aula de español como lengua extranjera.

2. La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Antes de ponernos a discutir sobre la importancia de las destrezas escritas en la enseñanza de lenguas extranjeras, a los profesores nos conviene recapacitar y ponernos en el lugar de nuestros estudiantes cuando se enfrentan a la elaboración de un texto. Cualquier persona, nativa o no nativa, debe tener un dominio de estructuras lingüísticas lo suficientemente complejas para expresar por escrito sus ideas. Por si esto fuera poco, la escritura requiere de un sistema de trabajo muy elaborado que los estudiantes necesitan interiorizar antes de ponerse a realizar las actividades que se les encomiendan.

La duda que nos puede surgir a continuación es si nosotros, como profesores, seremos capaces de encontrar la fórmula adecuada para que nuestros estudiantes puedan romper la rigidez de estas reglas y mantener una actitud positiva hacia la escritura. Esta experiencia didáctica trata de demostrar que la presencia de la creatividad en el aula es una de las posibles respuestas a estas preguntas que se nos pueden plantear.

Partiremos de una definición estándar del concepto de creatividad para entender el concepto sobre el cual vamos a trabajar a lo largo de este artículo[1]:

> Por creatividad nos referimos a la facultad que alguien tiene para crear y a la capacidad creativa de un individuo. Consiste en encontrar procedimientos o elementos para desarrollar labores de manera distinta a la tradicional, con la intención de satisfacer un determinado propósito.

No obstante, es posible que nos aparezcan más interrogantes después de leer esta definición, puesto que el concepto de creatividad siempre aparece ligado al de arte o a la idea preconcebida de que hablamos de un don con el que el ser humano puede nacer o no. Según lo investigado por Iglesias (1999: 941), ninguna de estas ideas serían del todo acertadas. Por un lado, Iglesias afirma que todo ser humano nace con el don de la creatividad en su ADN, pero esta capacidad necesita ser educada a través de prácticas específicas que la fomenten. Por otro lado, también afirma que se pueden encontrar muestras de creatividad en cualquier área de conocimiento, no solamente en el ámbito artístico.

Tomando en cuenta estas ideas, se comenzó a trabajar en una programación de actividades para llevar a cabo un taller de escritura para estudiantes de cuatro grupos con diferentes niveles de español, intentando respetar los siguientes cinco pilares que sirven para fomentar la creatividad dentro del aula de español, señalados por Herrera en un artículo de su blog "Formación ELE" (2015):

- Significatividad
- Autonomía

[1] Definición extraída de la página web http://definicion.de/creatividad (último acceso el 23 de diciembre de 2015).

- Interacción
- Producción
- Disrupción

De todas formas, antes de describir las actividades más productivas e importantes, que se integraron dentro de la propuesta didáctica objeto de estudio en este artículo, habría que analizar el papel que juegan las destrezas escritas dentro de los diferentes enfoques metodológicos, haciendo hincapié en la presencia de actividades de expresión e interacción escritas en algunos de los manuales de español como lengua extranjera más utilizados, hoy en día, dentro del mercado editorial.

3. El papel de las destrezas escritas dentro de los diferentes enfoques metodológicos

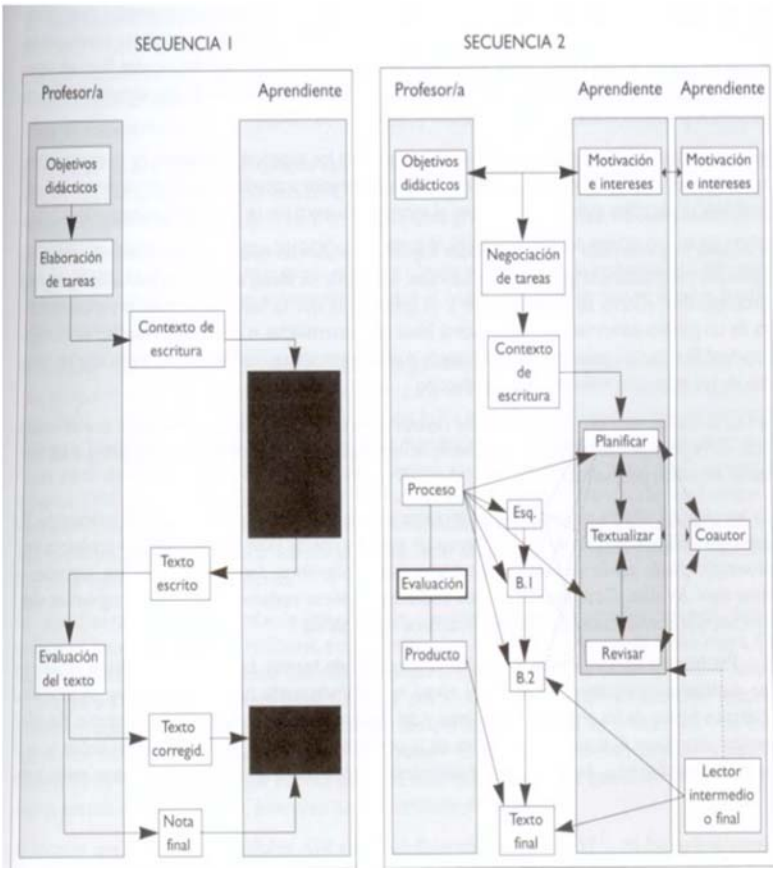
A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, los diferentes enfoques didácticos han prestado una atención muy desigual a las destrezas escritas. Este hecho se puede ver reflejado, por ejemplo, en cómo los autores de manuales de español como lengua extranjera dan más importancia a un tipo de actividades en detrimento de otras. Los profesores de lenguas extranjeras debemos tener muy en cuenta este tipo de fenómenos a la hora de enfrentarnos con cualquier grupo de estudiantes. Es de suponer que no todos ellos han estudiado siguiendo las características del mismo enfoque metodológico, a pesar de que, en estos momentos, nos encontremos en la llamada era "post-método" según lo afirmado por Kumaravadivelu (2006).

A grandes rasgos, se puede afirmar que el papel de las destrezas escritas se ha transformado a lo largo de diferentes períodos. En primer lugar, recordemos que, según los principios del método audiolingual, la escritura era un simple apoyo para el desarrollo de otro tipo de destrezas. En segundo lugar, en los métodos relacionados con la gramática-traducción, la escritura servía para relacionar y organizar frases y párrafos siguiendo un simple modelo preestablecido. En tercer lugar, en el enfoque nocional-funcional la escritura volvió a ser un simple apoyo para la puesta en práctica de otras destrezas. Estos tres enfoques, que no prestaban tanta importancia a los textos escritos, fueron radicalmente modificados con la llegada de los métodos comunicativos. Ahora la escritura se considera como una situación comunicativa por sí misma y como un proceso complejo y creativo. Ahondando en este tema, habría que destacar varios estudios de interés, como el de Sánchez (2009), que trata de analizar el papel que juegan los diferentes factores dentro del proceso de escritura: el escritor, el lector, el texto y el contexto.

3.1. Secuenciación de actividades de escritura en el aula de español como lengua extranjera

Por su parte, la secuenciación de actividades de expresión o interacción escrita ha pasado por dos fases bien diferenciadas que nos pueden ayudar a arrojar un poco de luz en el tema que se está tratando en este artículo. La tabla, que se adjunta a continuación, ha sido extraída de un estudio sobre la importancia de la escritura de Cassany (1999) y es de vital importancia para comprender el cambio de enfoque que se ha sufrido en los últimos años:

Tabla 1



Por un lado, en la primera secuencia, el profesor es el que, de forma individual, decide qué tarea se va a realizar y cuál es el contexto en el que se va a integrar. Además, es la única fuente de conocimiento lingüístico válido a la hora de corregir la actividad que elabore el estudiante. Esta primera secuencia corresponde a los enfoques más tradicionales. En cambio, la segunda secuencia refleja una realidad mucho más compleja y bidireccional en la que entran en juego muchas más variables.

En este taller de escritura, que es objeto de estudio en este artículo, se ha pretendido adoptar este último sistema de trabajo, porque presenta una metodología que puede ayudar a planificar mejor todas las etapas por las que hay que ir pasando a la hora de realizar un texto escrito. De hecho, en esa segunda secuencia, cobrará una especial importancia un nuevo método de corrección, que se podría denominar como corrección procesal y que se analizará en uno de los siguientes capítulos de este artículo. Para resumir todas estas ideas que se acaban de exponer, se presenta el siguiente esquema de elaboración propia que refleja, a grandes rasgos, la dinámica que los estudiantes debían interiorizar en este taller de escritura:

- **Fase 1: Planificar el texto**
  Contextualizar la situación
  Crear y organizar ideas
- **Fase 2: Revisión**

  Mejorar el vocabulario y estructuras gramaticales o textuales

Volver a revisar el texto

Ayudarse de otros revisores externos

- **Fase 3: Plasmar la versión definitiva del texto**
  Organizar el texto de forma definitiva
  Presentar la versión definitiva

3.2. Las destrezas escritas según el Marco Común Europeo de Referencia

Por último, hay que destacar que, para la elaboración de este taller de escritura, se han tomado los principios enunciados por el *Marco Común Europeo de Referencia.* Este documento explicita los contenidos que deben dominar los estudiantes de cada nivel, tanto en la expresión como en la interacción escrita. Esta información es de una gran ayuda para elaborar cualquier secuenciación de actividades, puesto que la propuesta de textos que proporciona es bastante generosa y sirve a profesores de español como lengua extranjera y a autores de materiales didácticos al mismo tiempo. Pasemos a recordar estos datos en el esquema que se adjunta a continuación[2]:

EXPRESIÓN ESCRITA

- **C2** Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
- **C1** Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
- **B2** Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
- **B1** Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal.
- **A2** Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como "y", "pero", "porque"…
- **A1** Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

INTERACCIÓN ESCRITA

- **C2** Igual que en el nivel C1.
- **C1** Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
- **B2** Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
- **B1** Transmite información e ideas tanto de temas abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.

[2] Información extraída de Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

- **A2** Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
- **A1** Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito

3.3. El papel de la escritura en los manuales de ELE

Por último, también cabe destacar, como se ha afirmado anteriormente, que esta propuesta didáctica surgió como un modo de reacción ante la escasa presencia de actividades de expresión escrita en los manuales de ELE que se utilizaron con los grupos objeto de estudio en este taller. Algunos de los enunciados, que encontramos en los citados libros, estaban descontextualizados y no daban unas pautas lo suficientemente claras a los estudiantes para que pudiesen comenzar a trabajar de forma autónoma. Fijémonos en algunos de ellos:

- "Redacta un texto explicando cómo conociste a una persona."
  (Extraído del manual *Nuevo ELE Intermedio*)
- Argumenta por escrito la siguiente idea: "Los políticos a menudo no se corresponden con los propósitos de los ciudadanos."
  (Extraído del manual *Sueña 4*)
- Tu compañero y tú vais a redactar el texto expositivo de una de estas situaciones:
  1. Has estado un mes estudiando fuera de casa y a la vuelta tienes que contar al director de tu centro de estudios los hechos más importantes que te han ocurrido.
  2. El sábado pasado fuiste por primera vez a casa de tus suegros.
  3. Has ido al banco a solicitar un préstamo para comprarte un coche.
  4. Tus vecinos son muy escandalosos y tienes que exponer los hechos ante la comunidad de vecinos.

  (Extraído del manual *Sueña 3*)

Las primeras dudas que le pueden surgir a cualquier profesor que seleccione alguna de estas actividades para sus estudiantes, sin haberlas analizado anteriormente, pueden ser las siguientes:

- ¿A quién van a dirigidos esos escritos?
- ¿Con qué propósito se escribe?
- ¿Cuál es mi relación con el destinatario del texto?
- ¿Es lo mismo escribir a un amigo que al director de la escuela?
- ¿Es lo mismo un texto narrativo que uno instructivo?
- ¿Para contar lo que se hizo un mes fuera de casa lo más adecuado es redactar un texto expositivo?

Queda claro que las respuestas a estas dudas no son cerradas por completo, puesto que no nos encontramos ante unos ejercicios de escritura correctamente secuenciados ni contextualizados. Por este motivo, puede ser que los estudiantes encuentren que las tareas de escritura de los manuales son arduas y difíciles de llevar a cabo. De hecho, los objetivos de estos ejercicios, que se han tomado como ejemplo, pueden quedar muy alejados de la realidad de muchos de nuestros estudiantes. Esta es, sin duda, una de las razones principales por las que se llevó a cabo la propuesta didáctica que se presentará a continuación en el siguiente apartado.

4. Propuesta didáctica

Pasemos ahora a presentar la propuesta didáctica, que es la parte central y primordial del presente artículo. Ya se ha dicho anteriormente que en este taller de escritura prevalecieron varios objetivos que se quisieron llevar a cabo para ayudar a nuestros estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

El primero era que los aprendientes fueran capaces de poner en práctica destrezas y habilidades en relación a la escritura de textos narrativos, descriptivos, dialógicos y expositivos. Otro era reformular o completar algunas de las actividades propuestas por los manuales de ELE, que no suelen desarrollar ejercicios adecuados para practicar las destrezas de producción escritas, como la expresión y la interacción. También se quiso fomentar la colaboración entre los aprendientes con la intención de establecer nuevos procesos de corrección de textos en la clase. Finalmente, se trató de fomentar la participación de nuestros estudiantes y la práctica de su interacción escrita, casi desaparecida en la mayoría de los actuales manuales de ELE.

Debido a que se tenía la intención de trabajar cuatro géneros discursivos muy bien diferenciados como son el texto narrativo, el texto descriptivo, el texto dialógico y el texto expositivo, se diseñaron, en primer lugar, secuencias didácticas adecuadas para que los estudiantes pudiesen conocer de primera mano las características de cada uno de ellos.

Asimismo, se deben destacar las características que compartían los grupos de estudiantes que se seleccionaron para participar en esta experiencia práctica. Se trataba de cuatro grupos de estudiantes universitarios asiáticos de varios niveles de competencia de lengua: A2, B1.1, B1.2 y B2. Estos alumnos estuvieron aprendiendo español en proceso de inmersión, después de haber cursado pequeños programas de lengua intensivos en sus países de origen. El objetivo principal de casi todos ellos a la hora de aprender español era meramente académico y pasaba por tres circunstancias que se repetían en la mayoría de las ocasiones. Se reproducen, a continuación, tres de las frases más escuchadas en la primera sesión de este taller de escritura en la que se realizó un análisis de intereses y necesidades:

- "El único tipo de texto que me interesa aprender a escribir es el académico, que es el que verdaderamente voy a utilizar."
- "Las destrezas escritas no son tan importantes como las orales. Lo que debo es aprender a hablar y a entender lo que leo: lo demás es secundario."
- "Estudiar español me ayudará a encontrar un trabajo mejor."

Estos cuatro grupos compartían unas amplias carencias a la hora de expresar sus ideas por escrito, incluso en su propia lengua. Además no tenían interiorizado un sistema de trabajo a la hora de producir un texto en español. Pasemos ahora a analizar la secuenciación de tres de las actividades que se realizaron en este taller de escritura, y que pueden ejemplificar el método de trabajo que se adoptó en esta experiencia didáctica.

Una de las primeras actividades que se presentó fue titulada como "Escritura con sonidos". Para su elaboración, se adaptó un ejercicio del manual *Aula 2* de la editorial Difusión. Toda la secuencia didáctica se trabajó durante una sesión de una hora y media de clase. Los estudiantes debían conocer de antemano algunos aspectos gramaticales, como la diferencia de los cuatro tiempos de pasado de indicativo o las estructuras más utilizadas para expresar probabilidad, con la intención de manejarse mejor a la hora de

producir el primer texto. El objetivo, en esta ocasión, era que los estudiantes pudiesen poner en práctica algunas de las estructuras lingüísticas más comunes de los textos narrativos.

Se dividió esta primera secuencia en tres partes bien diferenciadas. La primera de ellas fue la de pre-escritura. En ella se enseñó a nuestros estudiantes una fotografía extraída de Internet en la que aparecía una casa que acababa de ser desvalijada. Acto seguido, se discutió en plenaria qué podría haber sucedido después de haber realizado un ejercicio de audición del manual *Aula 2* que ayudó a contextualizar la situación. Acto seguido, se comenzó con la parte de escritura más pura en la que, divididos en grupos de dos, los estudiantes comenzaron a comparar entre ellos lo que habían anotado durante el audio para, posteriormente, escribir su propia versión sobre lo que había sucedido en la casa de la fotografía mostrada anteriormente. Mientras tanto, el profesor tuvo que mantenerse como un simple guía para solucionar las dudas de léxico o gramática que fueron surgiendo. Al final, como un ejercicio de expresión oral que sirvió de reflexión posterior a la escritura, se dieron lectura a todas las versiones que se trabajaron en parejas y, para implementar el componente lúdico de la actividad, se premiaron las más creativas, divertidas e interesantes.

Otra de las actividades que se presentaron en el taller fue titulada como "Escritura a través de redes sociales: Instagram en el aula de ELE y Grupos de debate en Facebook". La actividad fue diseñada como una tarea acumulativa y de evaluación continua para realizar a lo largo del curso, de manera complementaria al blog de clase, que se realizó en la parte final del taller. Fue una de las actividades más provechosas de todo el conjunto de la experiencia didáctica, puesto que permitió reforzar gran parte de los contenidos lingüísticos específicos de la clase de lengua más tradicional.

Esta actividad se dividió de la misma forma que la anterior que se ha descrito antes. En una parte de pre-escritura se negociaron los temas que se trabajaron en las redes sociales entre el profesor y los estudiantes. El profesor seleccionó una serie de elementos gráficos o audiovisuales para la práctica textual posterior. Como ayuda, el profesor planteó una sesión previa de *brainstorming* que sirvió a los estudiantes para que tuvieran claros los exponentes lingüísticos que debían poner en práctica. En la parte de producción escrita más definida, los estudiantes trataron de escribir textos sobre los temas planteados. Siempre se trató de seguir las pautas marcadas por el profesor al inicio de la actividad, teniendo en cuenta que los alumnos, a partir de esas reglas, podían ser tan creativos como quisieran en sus producciones textuales. En la fase final de la actividad se estableció un sistema de comentarios a los textos presentados. Tanto los alumnos como el profesor debían prestar atención al contenido y a la forma de los escritos. Fue labor del profesor animar al debate y al intercambio de pareceres dentro del espacio de la red social para que la actividad se realizara con éxito.

La última actividad que se presentó en este taller tenía como título "Doblaje y subtitulado de escenas de películas". Para llevarla a cabo se utilizaron escenas de la película *Quince años y un día* de la directora española Gracia Querejeta y el cortometraje *El columpio* del director español Álvaro Fernández Armero. Esta actividad sirvió para los estudiantes de los cuatro grupos, aunque tenían niveles completamente diferentes. La intención con la que se creó fue integrar la expresión oral y la expresión escrita en una actividad en la que se tuviera en cuenta el componente lúdico y audiovisual. La actividad fue programada para tres sesiones de una hora y media de clase. La primera hora y media sirvió para presentar las escenas escogidas, para contextualizar lo que sucedía en ellas, para formar los grupos de trabajo y para comenzar con los primeros *brainstormings*. La segunda sesión sirvió para el desarrollo del texto escrito y para la grabación del doblaje. En la tercera sesión se realizó una puesta en común con toda la clase en plenaria. De todas formas, habría que destacar que esta dinámica permitió poner en práctica y asimilar múltiples conceptos lingüísticos. Si un profesor la lleva a clase, debe tener en cuenta que, dependiendo de la

creatividad de los estudiantes, podrán aparecer unos exponentes u otros. No obstante, el profesor siempre tendría que mantener su papel como guía para solucionar las dudas existentes.

Tal y como se realizó en las dos actividades que se acaban de presentar, en esta ocasión también se crearon tres partes bien diferenciadas. En la primera, que sirvió de introducción, se negociaron con los estudiantes los temas sobre los que les interesaba escribir. En esta ocasión, el tema elegido fue la juventud. Acto seguido se eligieron las escenas a trabajar y se mostraron en clase sin voz. No interesaba que los estudiantes conocieran la versión real hasta la parte final de la actividad para evitar una posible contaminación a la hora de producir sus textos. Asimismo, para asegurarse de que los estudiantes pudieran contextualizar bien las escenas, se realizó un *brainstorming* para destacar lo que podía haber pasado. En la etapa de escritura más pura se desarrolló la actividad de forma grupal. El profesor se mantuvo en el papel de guía y facilitador del contenido lingüístico que los estudiantes pudieran necesitar. En una fase posterior se pusieron en común los trabajos en grupo y se realizó un ejercicio de comprensión oral con los fragmentos de las películas reales.

En la parte final, se presentó la tarea final que sirvió como evaluación para este taller de escritura. Se trataba de un blog de clase en el que los estudiantes debían colgar artículos donde los estudiantes fuesen capaces de demostrar el dominio de los contenidos estudiados durante las sesiones del taller. La periodicidad de publicación fue determinada por un proceso de negociación entre el profesor y los estudiantes. Asimismo, se decidieron entre todo el grupo de clase las diferentes temáticas que se trabajarían de manera semanal. Una de las partes más destacadas e importantes dentro del desarrollo de esta tarea final evaluativa fue el establecimiento de un sistema de comentarios de carácter obligatorio para cada entrada con la intención de fomentar la interacción escrita, la coevaluación y la participación. Los comentarios y textos que introdujeron los estudiantes en este blog formaron parte de su portfolio de trabajo trimestral. Los estudiantes, por este motivo, se implicaron en gran medida con el desarrollo de este proyecto, puesto que se trataba de una parte importante de su nota final para la citada clase.

Teniendo en cuenta todos estos datos que se acaban de exponer, pasemos a tratar otra de las principales motivaciones con las que se partió en esta experiencia práctica. Estamos hablando del cambio de método a la hora de corregir las producciones escritas de los cuatro grupos objeto de estudio. Se adoptó la denominada corrección procesal que presentaron Ortega y Torres (1994: 310), puesto que mediante este método se da una mayor importancia al proceso de escritura en lugar de a los resultados. Este hecho era primordial, debido a que otra de las intenciones con las que se partió en este taller fue liberar a los estudiantes de la presión que supone elaborar un texto escrito en una lengua extranjera, sabiendo que un profesor lo va a corregir y le va a proporcionar una retroalimentación sobre sus errores.

De todas formas, es evidente que, por cuestiones de tiempo y de espacio, no se pueden presentar todas y cada una de las actividades que se integraron dentro de este taller. Cabe destacar que existen muchas más posibilidades a la hora de realizar actividades de escritura, tomando como base soportes gráficos o audiovisuales. Algunos ejemplos factibles para llevar a la clase de español pueden ser la realización de cómics con la ayuda de diferentes *apps* que se pueden encontrar en cualquier *smartphone* o *tablet* o la elaboración de *videoblogs* donde los estudiantes puedan dar rienda suelta a su creatividad con un guión escrito que pueda servirles de ayuda. Sería una cuestión interesante, para futuras investigaciones y experiencias docentes, la elaboración de programaciones para cursos de español donde se dé más importancia al campo de la escritura creativa.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, se pasará a discutir las principales ventajas que se encontraron, después de realizar este taller de escritura con actividades basadas en elementos gráficos y audiovisuales. Se diferencian en dos grandes grupos: las relacionadas con la escritura lúdica y las que se basan en el desarrollo de la creatividad. Se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La escritura lúdica no está relacionada con los resultados académicos, como ocurría en los ejercicios de escritura tradicional que se encuentran en la mayoría de manuales de ELE.
- Las actividades lúdicas divierten y crean una atmósfera relajada entre los propios estudiantes y entre el alumnado y el profesor.
- La escritura lúdica ayuda a trabajar con formas amenas y diferentes de practicar con multitud de exponentes lingüísticos.
- Las actividades lúdicas obligan a que el profesor cambie su rol tradicional dentro de la clase. De esta forma, los estudiantes pasan a tener el papel más importante en el proceso de aprendizaje de la lengua.
- Las actividades lúdicas fomentan la curiosidad. Por esta razón, conviene que nos basemos en los principios de la neuroeducación, ciencia que afirma que los estudiantes realmente aprenden de aquello que disfrutan (Mora: 2013).
- La creatividad permite que nos adaptemos mejor a nuevas situaciones y entornos de aprendizaje.
- La creatividad nos ayuda a construir nuevos textos con elementos presentados con anterioridad y evitando la repetición de simples elementos memorizados.
- La creatividad cambia la relación que mantiene el alumno con las destrezas escritas y otras actividades relacionadas, como la lectura, fomentando el interés hacia ellas.

Con toda esta información, es importante que los autores de materiales de ELE tomen en consideración este tipo de ideas para que se introduzcan cambios en la elaboración de actividades de escritura. Se debería respetar un equilibrio entre las destrezas de producción y expresión y, a la vez, dar más relevancia a la escritura, que es otra forma de comunicación humana, y que no se encuentra tan desarrollada como la expresión oral en los manuales lenguas extranjeras. Para concluir este artículo, creo que es necesario que se reflexione sobre la acertada afirmación de Cassany (1999:63) en la que expresa su opinión acerca de la difícil ejecución de las actividades de escritura dentro de la clase de ELE:

> En definitiva, no podemos ofrecer una respuesta única a la pregunta de qué tratamiento debería tener la composición escrita en clase de E/LE. Aspectos fundamentales, como la elección de las funciones escritas que deben trabajarse o el enfoque metodológico que se seguirá, dependen de las necesidades y los intereses de los aprendientes, de modo que variarán en cada curso, en cada clase, y probablemente en cada individuo. Esto significa que el profesorado tendrá que ser sensible a las características de cada grupo y de cada persona para poder tomar las decisiones más acertadas al respecto.

Referencias bibliográficas

Álvarez Martínez, M.A. *et al.* (2007). *Sueña 3*. Madrid: Anaya ELE.
Blanco Canales, A. *et al.* (2001). *Sueña 4.* Madrid: Anaya ELE.

Bojaca, Blanca y Pinilla, Raquel (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos*. Cartilla No 1. Bogotá: Universidad Distrital – Colciencias.

Borobio, V. y Palencia, R. (2002). *Nuevo ELE Intermedio*, Madrid: SM.

Cassany, Daniel (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, en *Comunicación, Lenguaje y Educación 6,* p. 63-80.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

García Parejo, I. (1999). Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 46: pp. 23-42.

Iglesias Casal, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones,* en Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE, págs. 941-954.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (1999). "A escribir se aprende escribiendo". *Carabela, 46*, pp. 75-101.

Ortega Ruiz, A. Y Torres González, S. (1994). *Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera.* En Actas del IV Congreso Internacional ASELE. Madrid: SGEL, pp. 301-312.

Salas Díaz, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. En *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos, 4*, pp. 47-58.

Sanchez, D. (2009). "La expresión escrita en la clase de ELE". En Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, pp. 1-41.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería SGEL, S.A.

Sans, N. *et al* (2014). *Aula 2*. Barcelona: Difusión.

http://formacionele.com/por-que-es-tan-importante-la-creatividad-en-el-aula-de-segundas-lenguas (último acceso el 19 de diciembre de 2015)

La prosodia en la clase de ELE. Aplicaciones prácticas en el aula

DAVID GUTIÉRREZ MENÉNDEZ

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: Nuestra sociedad está cambiando constantemente y la manera en la que las diferentes disciplinas lingüísticas se han enseñado en el aula a lo largo de la historia ha ido adaptándose a las exigencias de la sociedad. Una de las disciplinas que, históricamente, menos interés ha suscitado es la fonética y la fonología. En los últimos años, hemos observado cómo el interés por esta disciplina ha crecido enormemente y hay excelentes lingüistas que se han interesado por estos estudios, publicando y creando grupos de trabajo para el desarrollo de la disciplina. La prosodia es una de las subcategorías de la fonética y la fonología en la que hemos visto a un buen número de lingüistas interesándose por esta especialidad, y, a pesar de ser una disciplina en la que no todos los profesores de español se sienten cómodos tratándola en clase, creemos que es muy importante para que el alumno de ELE sienta que su habla en la L2 se parece a los hablantes nativos.

Palabras clave: prosodia; fonética, fonología; acentuación, ritmo, entonación.

1. Introducción

Este trabajo va a tratar uno de los temas de la lingüística que menos repercusión tiene en la lingüística. Hay varias razones para ello y autores como Fernández Planas (2007) lo han tratado en el pasado. Al principio vamos a exponer una explicación breve sobre la lingüística, para después centrarnos en uno de sus subtemas, la fonética y la fonología. Dentro de esta categoría vamos a tratar la prosodia y las partes que la componen. Por último incluiremos varios ejercicios que los profesores de ELE pueden realizar en clase.

La lingüística es el estudio científico de las lenguas naturales, no solo del conocimiento que los hablantes tienen de ellas, sino de otras características como su estructura o su evolución histórica. A la hora de estudiar la lingüística, hay diferentes ramas de estudio dependiendo de nuestro interés. Como hemos mencionado anteriormente, una de las ramas de estudio de la lingüística es la fonética y la fonología. De acuerdo con Martínez Celdrán (2007) la fonética estudia los sonidos que utiliza el ser humano en el habla, mientras que la fonología estudia la relación existente entre los mismos.

Una de las sub-categorías de estudio en la fonética y la fonología es la prosodia, ya que en el habla, a los elementos suprasegmentales se los denominan rasgos o elementos prosódicos. ¿A qué nos referimos al hablar de elementos suprasegmentales? De acuerdo con Gil (2007), son variables fonéticas o fonológicas que sólo pueden describirse en relación a dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico... esto es, las variables que afectan a más de un segmento en la oración. En relación a la prosodia, la podemos definir como el estudio de los elementos del habla natural de las personas que no constituyen segmentos fonéticos, al contrario que las vocales y las consonantes, sino que son propiedades de unidades articulatorias superiores al habla que afectan a la sílaba, la palabra o la oración. La entonación,

el ritmo o el acento son ejemplos de estudio prosódico.

No tenemos ninguna duda de que enseñar los elementos suprasegmentales que hemos mencionado pueden ayudar enormemente a nuestros estudiantes a la hora de aprender una L2, español en nuestro caso, ya que si bien el conocimiento de otras ramas lingüísticas, como la sintaxis o la semántica es fundamental, creemos que la prosodia se sitúa a la par en importancia si queremos hablar una lengua de la manera más parecida a los nativos. También nos gustaría resaltar que a pesar de su importancia lingüística, la prosodia no tiene la importancia de otras disciplinas en los exámenes de español, y quizás eso explique su limitada atención en manuales y diferentes estándares utilizados para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de los estudiantes de una L2. Por otra parte, esta tendencia está cambiando lentamente, y cada vez más profesores se animan a dar a esta especialidad la atención que merece en el aula. La pregunta que me gustaría hacer a los profesores de español es cómo podemos enseñar la prosodia en el aula y qué beneficios puede traer a nuestros estudiantes mientras aprenden español.

2. La prosodia en el aula de E/LE

Para tratar la prosodia en el aula, el profesor se puede centrar en tres aspectos clave para que el español usado por nuestros alumnos se parezca al utilizado por los hablantes nativos del mismo. Los tres elementos son: el acento, la entonación y el ritmo.

Antes de empezar a tratar la enseñanza de la prosodia en el aula de E/LE nos deberíamos de hacer unas preguntas como educadores. Según Cortés Moreno (2000), uno de los objetivos de una gran parte de los alumnos es conseguir unas calificaciones positivas, y el peso de la acentuación, el ritmo y la entonación es bastante limitado. Debido a esto, resulta comprensible que una parte de los estudiantes de español se centre en otras categorías lingüísticas más importantes a la hora de conseguir una buena nota en un examen, y hasta cierto punto tiene sentido, ya que, si no se enseña ni se exige, ¿por qué se va a considerar importante dedicar tiempo a su estudio?

Si los estudiantes adquieren correctamente la prosodia de una L2, su pronunciación será parecida a la de los hablantes nativos, pero, ¿qué es la pronunciación? Es la percepción y producción de los sonidos del habla. Seidlhofer (2001) amplía la definición y la califica como la producción, percepción de los sonidos, del acento y de la entonación, y esta definición ya se acerca bastante a la descripción de la prosodia que hemos mencionado anteriormente, por lo que la relación entre prosodia y la pronunciación de una L2 es un hecho, las dos se complementan en el proceso de adquisición de una L2.

La realidad es que a pesar de la importancia de una correcta pronunciación de la L2 de nuestros estudiantes, diferentes autores, como Llisterri (2003a), Iruela (2004) o Bartolí (2005) afirman que la enseñanza de la pronunciación sigue estando desatendida, y como educadores tenemos que preguntarnos las razones de estas afirmaciones por parte de autores tan importantes.

En los últimos años el enfoque comunicativo ha sido, y continua siendo, el método elegido por un buen número de profesores de E/LE, prima la inteligibilidad sobre el acento nativo (Usó Viciedo, 2008). De hecho, hay diversos autores que relegan el acento nativo a un segundo plano, ya que se centran en la inteligibilidad como Jenkins (2000 y 2002) o Derwing y Munro (2005).

En relación con la fonética y la pronunciación, de acuerdo con el profesor Cantero (2003), en el aula de E/LE se sigue empleando la lengua escrita como apoyo de la lengua oral. Los resultados de una enseñanza basada en el enfoque comunicativo son mejores en las destrezas lecto-escritoras. Por otra parte, los materiales didácticos actuales están supeditados a la escritura. La base lecto-escritora puede perjudicar la adquisición fónica de la L2, debido a que las propuestas del MCER (Marco Común Europeo de

Referencia de las lenguas) están encaminadas a desarrollar la competencia ortoépica, esto es, la capacidad de pronunciar correctamente un texto escrito (Bartolí, 2005). En cambio, Derwing (2003) realizó un estudio con estudiantes de inglés como lengua extranjera y de 100 alumnos a los que preguntó, la inmensa mayoría deseaba hablar con un perfecto acento nativo. Por lo tanto, deducimos que los intereses de los alumnos a la hora de aprender una L2 no siempre son los mismos que lo que aprenden en el aula o se examinan a la hora de finalizar un curso de idiomas o tomar un examen oficial.

2.1. Fonética y percepción/producción

En relación con la fonética y la percepción, hay una cuestión fundamental para el alumno, y es la necesidad de percibir la diferencia entre los elementos prosódicos de la L2 que están aprendiendo:

A) Los diferentes sonidos (vocálicos y consonánticos)
B) La acentuación de las palabras
C) Los diferentes registros de la entonación

El número de sonidos en una lengua es bastante reducido y forma parte de una cadena, y luego cada lengua los combina de una manera diferente. Desde que nace, el niño descubre los patrones de su lengua materna, categoriza los sonidos que percibe y los une para producir palabras. Ann Jepson (2000) ha tratado extensamente este tema de la adquisición de la L1 y se sabe que durante los primeros 6 meses de vida, el niño aprende a distinguir entre los alófonos, fonemas y sonidos que tienen valor en su idioma, desechando el resto. Tradicionalmente se ha explicado la adquisición fónica de una L2 a partir de la influencia de la lengua materna, pero ¿qué quiere decir esto? Troubetzkoy (1939) ya nos explicó hace varias décadas que el sistema fónico de la L1 actúa como criba en la percepción de la L2. Los sonidos de la L2 se interpretan a través de las categorías de la L1.

Como ejemplo de errores en la adquisición fónica de ELE como L2 por parte de alumnos tailandeses, es normal que pronuncien la letra Ch española como una [ʃ] vs. [tʃ]. La percepción de la L2 según las categorías fonológicas de la L1 provoca errores cuando no coinciden (Iruela, 2004), pero el profesor puede prever los errores de sus alumnos debido a su L1 y actuar en consecuencia, ya que los alumnos tienden a repetir los mismos errores dependiendo de su lengua materna.

Un concepto a tener en cuenta por los educadores es la sordera fonológica, concepto presentado por Polianov (1931) y Troubetzkoy (1939) cuando acunaron el término criba fonológica. La idea básica es que un hablante de una L2 es incapaz de percibir en ella los contrastes fonológicos que no sean relevantes en su L1. Un ejemplo muy claro podría ser la diferencia entre la /l/ y la /r/ para los sinohablantes o los problemas de los hablantes de árabe al percibir otras vocales diferentes de las que tienen en su L1, que son la /a/, /i/ y la /u/. Si un alumno no percibe la diferencia entre dos sonidos, no puede producirlos correctamente, y ahí es donde el profesor debe mostrar la diferencia a los alumnos antes de "exigir" producciones acertadas en la L2. Es imposible que los alumnos produzcan sonidos que no perciben, por lo que la labor del profesor es fundamental a la hora de ayudar a los estudiantes con la correcta pronunciación de la L2.

2.2. Sinalefa y resilabeo

La sinalefa consiste en pronunciar como una única unidad la última sílaba de una palabra acabada en vocal y la primera de la siguiente si también empieza en vocal. A la izquierda del ejemplo escribimos las frases como se encuentran en un texto y a la derecha lo escribimos como sonaría, aunque para facilitar la comprensión no lo transcribimos fonéticamente:

Ejemplos:

1) Ell**a** **e**r**a** **i**nglesa/ E-**llae**-**rain**-gle-sa
2) ¿Cóm**o** **e**stás? ¿Có-**moes**-tás?

En cambio el resilabeo se produce cuando a una palabra que termina en consonante le sigue una palabra que comienza con una vocal. En este caso, la consonante de la coda se vincula al ataque de la sílaba siguiente. En estos dos ejemplos los reproducimos como los ejercicios anteriores.

Ejemplos:

1) Un otro/ u-**no**-tro
2) Uste**d** **e**s/ us-te-**des** (Guitart, 2004).

Las profesoras Juana Gil (2007) y Dolors Poch (1999) han presentado multitud de ejercicios que se pueden tratar en clase con estudiantes para trabajar los dos efectos del idioma, aunque también se pueden usar para trabajar el grupo fónico o/y la entonación.

3. Fases en el aprendizaje de la fonética

El primer paso que tenemos que dar como educadores es la reeducación del oído. Hace años se pensaba que al pasar de la adolescencia a la edad adulta el cerebro se atrofiaba y esto no permitía a las personas adultas aprender una L2 con garantías de "sonar" como un hablante nativo. Hoy en día se sabe que en realidad se debe a la educación selectiva del oído.

Esta reeducación del oído puede ser considerada como el punto de partida de la didáctica de la prosodia y no es aconsejable decir a nuestros alumnos que repitan sin dar unas pautas. Como profesores tenemos que ser claros en las instrucciones que damos a nuestros alumnos.

Al principio tenemos que decir a los alumnos qué es a lo que tienen que prestar atención exactamente. Después, tenemos que darles oportunidades para que escuchen varias veces el estímulo auditivo propuesto. Por último, tenemos que proporcionarles las respuestas correctas para que puedan comprobar qué errores han cometido y en qué partes estuvieron acertados (Poch Olivé: 1999).

3.1. La corrección fonética

A la hora de tratar la corrección fonética, Poch Olivé (1999) explica dos procesos, llamados: fonética combinatoria y pronunciación matizada. En relación a la fonética combinatoria, si nos encontramos con un alumno que pronuncia una consonante con un punto de articulación más retrasado que el modelo, el profesor debe indicar al alumno que sitúe ese sonido entre sonidos anteriores (más adelantados) para que inconscientemente adelante el punto de articulación y así termine pronunciando de acuerdo con el modelo propuesto. En este tipo de ejercicio, Poch Olivé sugiere que al combinar la realización de ejercicios, el

profesor puede ayudar a un alumno a pronunciar correctamente.

En relación a la pronunciación matizada, si nos encontramos con un alumno que tiene problemas para pronunciar un R española, podemos pedirle que combine la letra T (que es más anterior) con la vocal más adelantada, que es la I. La sílaba sería la TI. Después le pedimos que pronuncie la sílaba DI (más anterior y sonora) para introducir una R entre las dos letras, DRI, en la que el sonido [r] se posiciona con un sonido anterior. Por último retiramos la letra D y nos queda RI, obtenido combinando la pronunciación de varios sonidos.

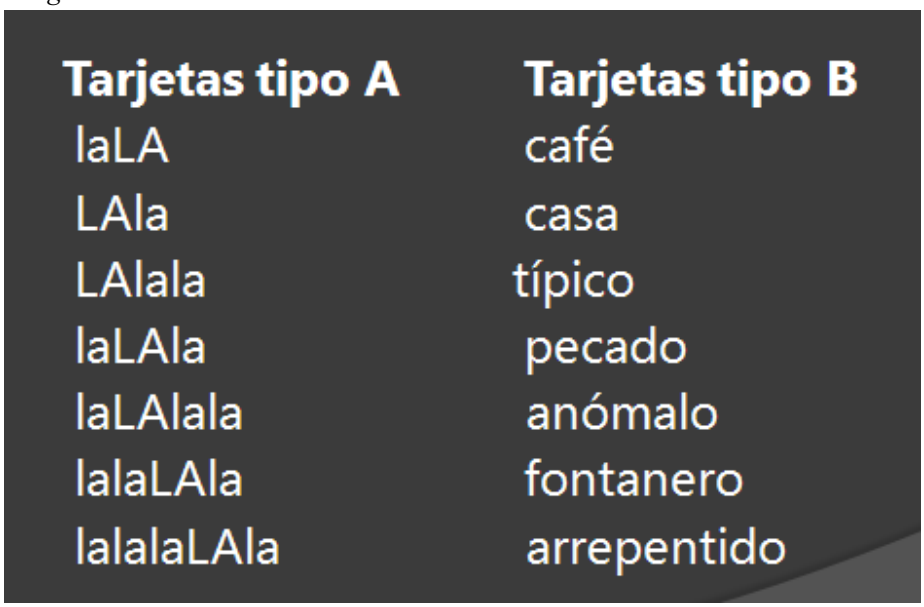
4. Ejercicios para practicar la prosodia

4.1. La sílaba tónica y la sílaba átona. El acento

Consideramos que uno de los puntos en que el profesor tiene que centrarse a la hora de enseñar la prosodia es ayudar al alumno a diferenciar entre sílaba tónica y sílaba átona. Esta diferenciación nos va a ayudar a la hora de practicar el acento de las palabras en español y, por consiguiente, a la creación del ritmo en español.

Gil (2007) propone ejercicios en los que el alumno tiene que trabajar la intensidad de la sílaba tónica y aplicarlo a palabras que ya conocen. Se puede dar a los alumnos dos tipos de tarjetas, una con la palabra escrita en español y en la otra, una combinación de sílabas (en este caso TA) en la que escribimos las tónicas en mayúscula y las átonas en minúscula. Se pueden hacer varias actividades en clase para marcar la diferencia y que el alumno perciba esta diferencia claramente.

Imagen 1



Una vez que el alumno ha asimilado esta diferencia fundamental en español, podemos realizar otro tipo de ejercicios para consolidar el conocimiento de los alumnos, usando diferentes columnas donde el alumno tiene que escribir palabras con la misma combinación sobre el lugar de la sílaba tónica.

Imagen 2



4.2 La entonación y el grupo fónico

Hay un hecho que se repite entre los estudiantes de E/LE, la inmensa mayoría se quejan de que en una frase como: "mis amigos hablan español" suena como una palabra, y esto es debido a que español el grupo fónico tiene más valor que la palabra, (Jepson, 2008).

El grupo fónico, Gil (2007) lo describe como parte de la cadena hablada que está situada entre dos pausas. En español, de media, oscila entre ocho y once sílabas, aunque puede ser una sola si se responde "sí" a una pregunta, por ejemplo.

En relación a la entonación, nos encontramos con cuatro tipos de frases que podemos trabajar en clase:

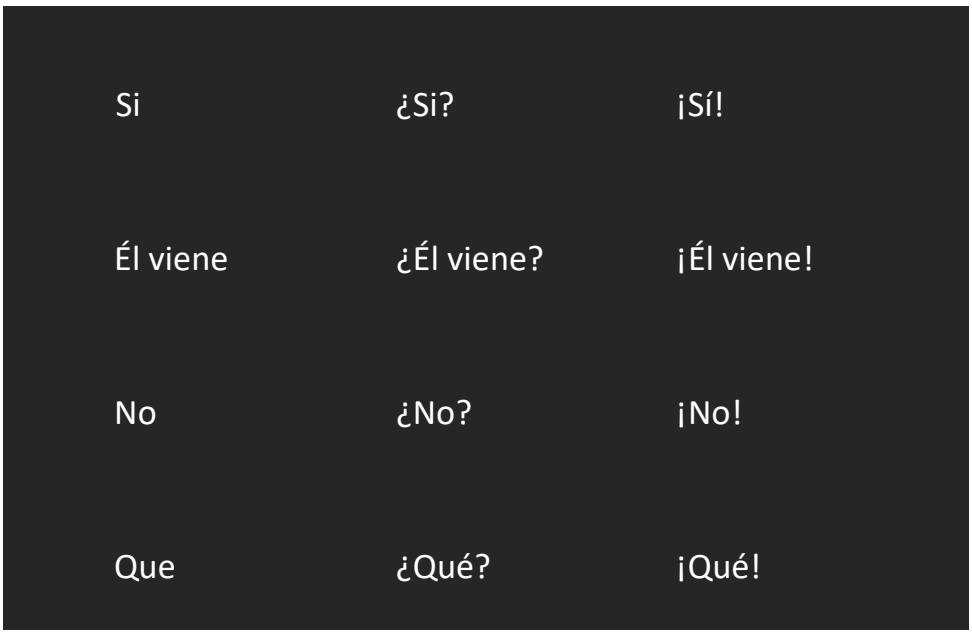
Frase enunciativa
Frade interrogativa total
Frase interrogativa parcial
Frase exclamativa

Existe, asimismo, una relación muy estrecha entre el grupo fónico y la entonación:

A) El coche que tuvo un accidente no pudo ser reparado
B) El coche, que tuvo un accidente, no pudo ser reparado

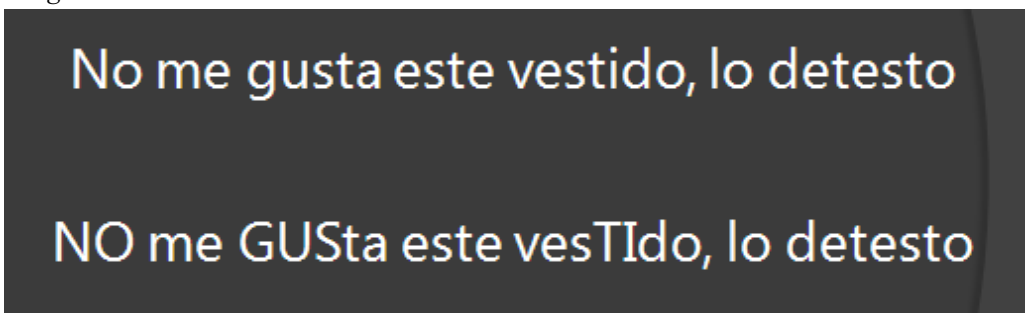
Para practicar la entonación, Gil (2007) propone varios ejercicios, desde la práctica de las mismas palabras como si fueran frases enunciativas, interrogativas o explicativas

Imagen 3



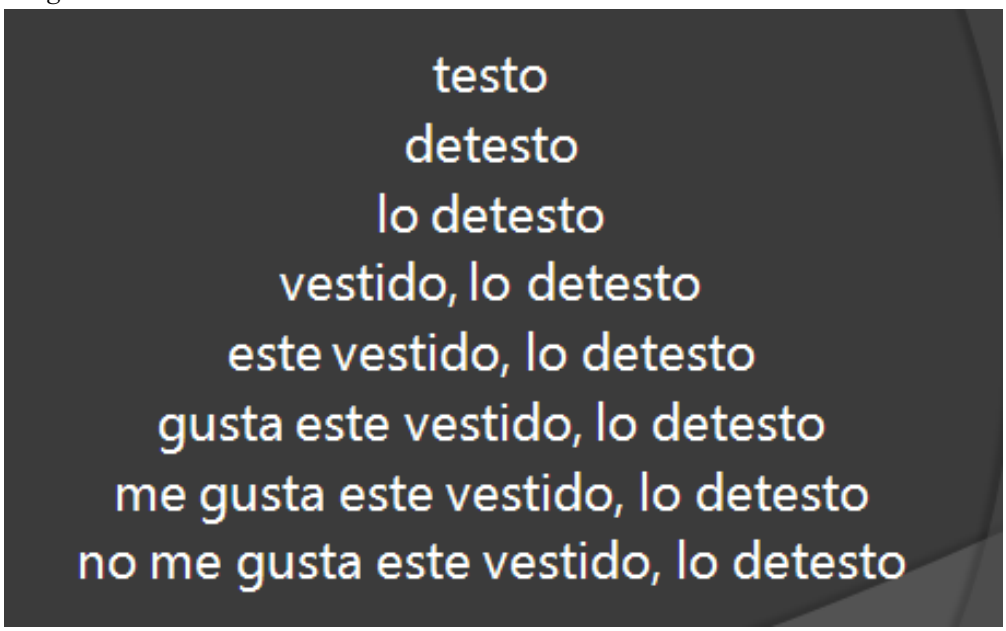
La dificultad en la entonación se centra en separar correctamente los grupos fónicos, atendiendo a la situación de las sílabas tónicas.

Imagen 4



Por lo tanto, para practicar la entonación, se puede practicar añadiendo una palabra de la frase cada vez, pero empezando por el final de la frase.

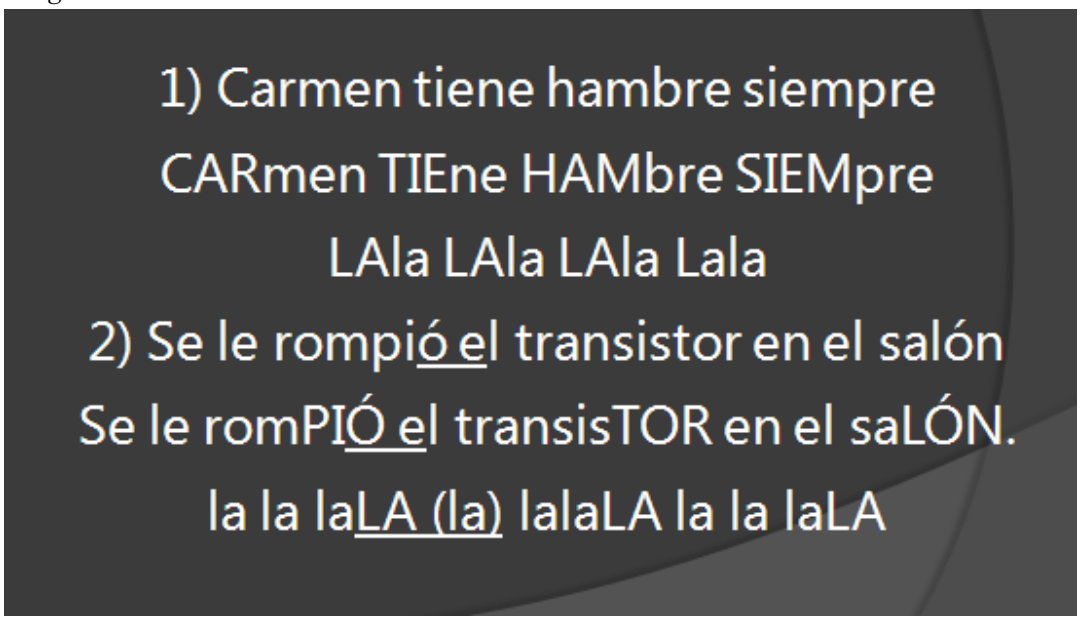
Imagen 5



4.3 El ritmo y el grupo fónico

En relación al ritmo, Gil (2007) lo describe como la sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos a intervalos regulares de tiempo. Para practicar este proceso en la clase de E/LE propone varios ejercicios. Uno de ellos se centra en buscar la sílaba tónica en una frase para trabajar el ritmo estresando la sílaba tónica.

Imagen 6



5. Conclusión

En este trabajo hemos analizado brevemente la prosodia y los posibles usos que los profesores de ELE tienen a su disposición para realizar en el aula. Cada vez hay más trabajos, libros y textos con explicaciones y ejercicios que tratan este tema, por lo que creemos que con la implicación de los profesores podemos ayudar a nuestros alumnos a que utilicen la acentuación, el ritmo y la entonación en ELE para sonar como los hablantes nativos, ya que al combinar estos conocimientos con otras ramas de la lingüística que tienen más presencia y aceptación en el aula, nuestros alumnos mejorarán su nivel de español de una manera más rápida y eficaz al darse cuenta de que pueden poner en práctica todo lo aprendido en el aula a la vez que suenan como los hablantes nativos.

Referencias bibliográficas

Bartolí, M. (2005): La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, *Phonica,* 1: 1-27.

Cantero, F.J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación" en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura,* Prentice Hall.

Carcedo González, A. (1994): Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2016.

Cortés Moreno, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Derwing, T.M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review,* 59, 547–567.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005), Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. TESOL Quarterly, 39, 379-397. http://dx.doi.org/10.2307/3588486 Fecha de consulta: 15 de agosto de 2016.

Fernández Planas, A.M. (2007): ¿Para qué sirve la fonética? *Onomázein.* 15 (2007/1). pp. 39-51.

Fernández Planas, A.M. Y Martínez Celdrán, E. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.

García Riverón, R. (1996): *Aspectos de la entonación hispánica*. Universidad de Extremadura.

García Santos, J. F. (2002): *Cambio fonético y fonética acústica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Guitart, J. M. (1976). On the pronunciation of puerto Rican Spanish on the mainland: Theoretical and pedagogical considerations. En *Teaching Spanish to the Spanish-speaking: Theory and practice* (pp. 57-74). San Antonio: Trinity University Press.

Guitart, J. M. (1978). Conservative versus radical dialects in Spanish: Implications for language instruction. *Bilingual Review, 5*, 57-64.

Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

Iruela, A. (2004) Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral. UB. Barcelona.

Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language, *Applied Linguistics,* 23/1:83-103.

Lahoz Bengoechea, J. M. (2007): *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE: cómo, cuándo y por qué.* Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como

Lengua Extranjera (A.S.E.L.E.). Celebrado en Logroño del 27 al 30 de septiembre de 2006.

Llisterri, J. (2003a): "La enseñanza de la pronunciación", Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1): 91-114. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [en línea] cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2016.

Martínez Celdrán, E. (1994): *Fonética*. Barcelona: Teide. 4ª edición

Munro, M. and Derwing, T. (1999) Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the Speech of second language learners, *Language learning,* 49 (Supp. 1): 285-310

Munro, M. J. - Derwing, T. M. (2006) "The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study", *System* 34, 4: 520-531.

Poch Olivé, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación,* Editorial Edinumen.

Polivanov, E. (1931) "La perception des sons d'une langue étrangère" Travaux du Cercle Linguistique de Prague 4; in Le Cercle de Prague (Change, 3) Paris, 1969. pp. 111-14.

Seidlhofer, B. (2001). 'Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca'. *International Journal of Applied Linguistics,* 11: 133–58.

Trubetzkoy, N.S. ([1939] 1987) *Principios de fonología*. Madrid: Cincel, 1987.

Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica, 4*, 104-130. Consultado en http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf

Peculiaridades de la enseñanza del español en la India y el uso del hindi en las clases

MAYURESH KUMAR

Instituto Cervantes de Nueva Delhi

Resumen: La enseñanza de español como lengua extranjera en India presenta muchos retos. Hay cada vez más estudiantes matriculados para aprender español en India. Este hecho nos ofrece una oportunidad para hacer una investigación para que los profesores podamos dar clases de español sin obstáculos y con más eficacia. La mayoría de los indios aprende sánscrito en las escuelas y los esquemas del sanscrito y el español son parecidos, especialmente cuando nos referimos a los verbos. Se puede aprovechar esta semejanza en las aulas de ELE. El verbo "gustar" suele ser muy difícil de explicar a los estudiantes, pero si lo comparamos con su uso en hindi, los estudiantes aprenden muy rápido. A veces los alumnos solamente traducen los textos en vez de entender la esencia de la lengua y pierden el hilo. Este artículo establecería un vínculo entre todo lo que tiene que ver con la pedagogía de la lengua española en India.

Palabras clave: sánscrito; semejanza; hindi; pedagogía; India.

1. Introducción

El español es ya muy popular en la India y el interés por esta lengua no deja de creer. Hasta tiempos muy recientes no había tantos institutos especializados en el castellano y las universidades, con excepción de EFLU, DU, BHU y JNU[1], no ofrecían cursos de español. En Nueva Delhi contamos ahora con muchos institutos donde se puede aprender este idioma y el número de personas matriculadas va en aumento. Algunos estudian español para trabajar en empresas multinacionales y otros se decantan por la docencia. Ejemplos destacados de instituciones donde se imparten cursos de castellano son el Instituto Alhambra, el Instituto Hispania y, por supuesto, el Instituto Cervantes, centro del Ministerio de Cultura y Educación de España.

Hoy en día es muy fácil encontrar institutos para aprender cualquier lengua extranjera. Sin embargo, estos solamente ofrecen los niveles básicos del idioma, ya que, desgraciadamente, no es fácil encontrar cursos de grado o máster en estas lenguas. En las grandes ciudades se ofertan asimismo cursos de lenguas en los colegios, lo que sugiere un desarrollo positivo en este sentido.

La India también es diferente de otros países en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este país tiene una enorme diversidad cultural y una casi inabarcable variedad de lenguas, de las que la constitución del país reconoce veintidós. En la época antigua se hablaba sánscrito, idioma que tiene mucho en común con las raíces indoeuropeas de la lengua española.

[1] Son universidades prestigiosas de la India (English and Foreign Languages University, Delhi University, Banaras Hindu University y Jawaharlal Nehru University).

2. La variada composición socioeconómica y cultural del alumnado

Para determinar los criterios de enseñanza de cualquier lengua extranjera, es necesario ser consciente de la variada composición socioeconómica y cultural del alumnado. Esto se refiere a las diferencias culturales, los diversos grados de acceso a la educación formal, las lenguas habladas por los alumnos y su heterogéneo bagaje cultural. No se pueden establecer ciertos métodos didácticos como normativos cuando la mayoría de los alumnos proceden de diferentes regiones con diferentes culturas y lengua maternas. Este es, sin duda, el caso de la India: un país con una enorme diversidad lingüística, cultural, étnica, educacional y religiosa. Este hecho exige llevar a cabo estudios empíricos que permitan desarrollar métodos que tengan en cuenta estos aspectos.

La India posee cientos de lenguas y dialectos. Muchos de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera proceden de lugares donde se habla más de una lengua o, como mínimo, más de un dialecto. Para estos el aprendizaje de una lengua extranjera resulta más fácil que para aquellos que solo hablan un idioma y que, en este sentido, están en desventaja. Esto, como es de suponer, afecta a la dinámica de la clase.

La India es un país grande y obviamente posee muchos estudiantes que quieren aprender una lengua extranjera, especialmente en los últimos años debido al rápido desarrollo de la economía de la región. Desafortunadamente, estudiar un idioma extranjero no está al alcance de la mayoría porque la red de universidades públicas no cubre todo el territorio nacional, carencia que es especialmente acuciante en los estados lejos del centro. Hay, sin embargo, algunas universidades prestigiosas donde se puede aprender una lengua extranjera, y Nueva Delhi es la sede de estas instituciones, como la Universidad de Delhi y la Universidad Jawaharlal Nehru. Si nos centramos en la composición socioeconómica y cultural del alumnado en estas universidades, nos llamarán la atención los diferentes enfoques de los que hacen uso los alumnos debido precisamente a esta realidad. Los que hayan vivido en Nueva Delhi o una de las grandes ciudad del país no tendrán gran dificultad en aprender el español si ya hablan inglés, pero para otros que no pueden comunicar en esta lengua, el aprendizaje exigirá un esfuerzo añadido.

No es solo el desconocimiento del inglés lo que dificulta ofrecer una metodología común a todos los alumnos. Algunos de ellos llevan toda su vida estudiando con métodos tradicionales y pueden necesitar más tiempo para adaptarse a métodos más modernos. En casi todas las universidades, el medio de instrucción en la enseñanza de lengua extranjeras es inicialmente el inglés, salvo en el Instituto Cervantes, donde se habla español desde el primer día de clase. Pero ese último método presenta una serie de retos de la que hablaremos en detalle más adelante.

3. Los contenidos

Los contenidos con los que se empieza la enseñanza del español en la India difieren dependiendo de las instituciones que los impartan.

En las universidades, se empieza con la introducción del abecedario, los artículos y más tarde con los verbos y la conjugación básica. Es muy común explicar la gramática antes de usarla para la comunicación. En general, no se recomienda ningún manual específico para los alumnos. Los profesores seleccionan el material que desean utilizar en la clase. Salvo raras excepciones, si un profesor tiene que explicar la traducción de *How old are you?*, no lo hará hasta que haya explicado a sus alumnos el uso del verbo "tener". Cada uno tiene la libertad de proceder según sus criterios aunque existe un plan de estudios para los Estudios Hispánicos en todas las universidades indias.

Por otra parte, en el Instituto Cervantes hay unas normas muy estrictas que seguir en lo que a contenidos se refiere. Los métodos tradicionales no son recomendables y el profesorado se inclina más por

el enfoque comunicativo. Los profesores pueden usar fotocopias de otros libros o materiales extra que tienen a su disposición en archivos electrónicos. La gramática no se explica en las clases iniciales. Se suele empezar con expresiones como "¿Cómo te llamas?" o "¿Cuántos años tienes?", sin traducirlas.

La traducción es una de las asignaturas más importantes en las universidades indias porque los alumnos no solo aprenden español sino otras materias relacionadas con la lengua en programas bajo el nombre de Estudios Hispánicos que incluyen además la traducción o la interpretación. En el Instituto Cervantes solo se enseña la lengua prestando atención a la parte comunicativa.

4. Retos de la enseñanza del español en la India

En esta parte vamos a centrarnos en los retos que encuentran los alumnos de las universidades y de instituciones como el Instituto Cervantes. Por ejemplo, en las universidades todavía se siguen métodos tradicionales en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este método tiene sus ventajas y sus desventajas, de las que vamos a ocuparnos con más detalle. En una institución como el Instituto Cervantes se aplican métodos más modernos que se centran en la comunicación, lo que hace que los alumnos utilicen la lengua desde el primer día. Estos métodos, sin embargo, si bien resultan más efectivos en cuanto a la adquisición rápido de la lengua, no tienen en cuenta aspectos las necesidades específicas de los alumnos indios.

Vamos a empezar con los problemas de aprendizaje a los que se enfrentan los estudiantes en el caso concreto de la Universidad Jawaharlal Nehru. Conocida también como JNU, es una universidad donde se matriculan alumnos de todas las partes de la India, y eso es uno de los aspectos que convierten a esta universidad en una institución única. Los alumnos que desean estudiar aquí tienen que aprobar un examen de ingreso que es muy competitivo. Otro de los problemas que encuentran aquí es la falta de oportunidades para practicar las lenguas que están aprendiendo, algo a lo que no ayuda la excesiva carga lectiva. El medio de instrucción inicial es el inglés en la mayoría de los cursos. Este hecho, como hemos mencionado anteriormente, dificulta el aprendizaje de estudiantes no versados en tal idioma. El Instituto Cervantes no tiene este tipo de problemas, pero hay otros asuntos a los cuales es muy importante prestar atención.

En las universidades indias no existe sistema de *feedback*. El *feedback* es esencial en el aprendizaje del español o de cualquier lengua extranjera. El profesor debe ser consciente de cómo el alumno percibe su estilo de enseñanza y el plan de estudios en general. Si bien hay profesores que suelen preguntar a los alumnos sobre el desarrollo de las clases, también es cierto que esto sucede de manera excepcional y no forma parte de las directivas de los departamentos.

Ahora vamos a echar un vistazo al sistema de enseñanza y aprendizaje en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi. El sistema de *feedback*, que provee información sobre lo que piensan los alumnos de la metodología que siguen los profesores, es una constante en esta institución.

El *feedback* es, sin duda, esencial. Sin embargo, se hace imperante prestar atención a las necesidades específicas de los alumnos indios. Cada país tiene su propia cultura y sistema educativo, aspectos que han de tenerse en cuenta en el momento de desarrollar propuestas didácticas.

A veces los estudiantes de niveles iniciales se quejan de que no entienden lo que dice el profesor. Otros no quieren renunciar plenamente a métodos de aprendizaje que, aunque considerados antiguos por la didáctica contemporánea, han aplicado toda su vida con resultados nada desdeñables.

Es cierto que el español es una lengua extranjera para los indios, y que por tanto exige un esfuerzo por parte de los alumnos. Pero ¿hemos de aplicar el método comunicativo sin ningún tipo de consideración hacia los métodos de aprendizaje de los estudiantes que no forman parte del mismo?

El uso del hindi, o de la lengua materna del alumnado, puede ayudar en este sentido. No propongo aquí que sea el hindi el medio de instrucción para aprender español, sino que más bien sugiero el uso estratégico y selectivo de la lengua materna de los estudiantes para comparar ciertos aspectos de la lengua. El fin es aquí conseguir que los alumnos conecten con la materia por medio de los conocimientos lingüísticos que ya poseen. Voy a compartir con ustedes mi experiencia en este sentido.

5. El uso del hindi en la clase de español

Hay cada vez más estudiantes indios matriculados en cursos de español. Este hecho nos obliga a reflexionar sobre las exigencias específicas de la enseñanza-aprendizaje del español en la India. A continuación vamos a ofrecer algunos ejemplos de aspectos de las lenguas española e hindi cuyo conocimiento puede ayudar a que los estudiantes aprendan con más ánimo y eficacia.

5.1. El abecedario

Si se explica el abecedario español comparándolo con el del hindi, se verá que hay ciertas letras cuya pronunciación no tiene equivalencia en inglés pero la tiene en hindi.

Por ejemplo, el sonido de la "j" tiene una equivalencia relativa en hindi. La letra "ख" se pronuncia de una manera relativamente similar.

La "ñ" es otra letra cuyo sonido no se puede encontrar en la lengua inglesa pero que aparece en hindi en la combinación de dos letras "न्य".

La "ll" representa un sonido relativamente cercano a "य", como en la palabra "yoga".

5.2. Los pronombres

Hay un pronombre muy importante cuya traducción literal no es posible en inglés o en varias otras lenguas. Ese pronombre es "usted" que es de segunda persona singular y se utiliza en contextos formales. En Hindi tenemos el pronombre "आप" que significa lo mismo que "usted" en español. De la misma manera, el pronombre "ustedes" también puede ser comparado al pronombre "आपलोग" del hindi.

5.3. El género

Igual que en español, el hindi también hace uso de los géneros masculino y femenino para los adjetivos que son neutrales en el idioma inglés.

español	**inglés**	**hindi**
alto/a	tall	*लंबा/ बी*
bajo/a	short	*छोटा/ टी*
mayor/a	elder	*बड़ा/ ड़ी*

5.4. Los verbos

Los verbos españoles son muy distintos de los verbos ingleses porque en castellano se conjuga cada verbo según el pronombre. En inglés solo conjugamos los verbos de manera diferente en la tercera persona del singular en presente. El hindi es, en este sentido, más cercano al español. Este rasgo específico, usado en las clases, ayuda mucho a los alumnos indios a establecer una relación entre las dos lenguas. Ejemplos:

El verbo "comer"

español	**inglés**	**hindi**
Yo **como**	I **eat**	*मैंखाताहूँ*
Tú **comes**	you **eat**	*तुमखातेहो*
Él **come**	he **eats**	*वहखाताहै*
Nosotros **comemos**	we **eat**	*हमखातेहैं*
Vosotros **coméis**	you (all) **eat**	*तुमलोगखातेहो*
Ellos **comen**	they **eat**	*वेखातेहैं*

Los verbos conjugados aparecen en negrita. Aquí se puede observar que salvo en la tercera persona, nunca varía la forma del verbo en inglés. Por otro lado se puede observar que en hindi los verbos cambian de forma en conformidad con los pronombres como en español.

5.5. El verbo "gustar"

"Gustar" es un verbo que resulta muy difícil de explicar a los estudiantes. No les resulta fácil entender que el verbo se conjugue en relación a lo que en inglés es el objeto. Para los estudiantes indios que hayan aprendido hindi, sin embargo, este verbo puede aprenderse con menor dificultad.

En inglés se escribe *I like* o *you like* cambiando los pronombres. Pero en hindi, el sujeto del verbo "gustar" es el objeto de la frase en inglés. El sujeto del inglés se convierte en un pronombre de objeto indirecto tanto en español como en hindi:

Me		*मुझे*	
Te		*तुम्हे*	
Le	gusta/gustan	*उसे/ आपको*	*पसंदहै / हैं*
Nos		*हमे*	
Os		*तुमलोगोंको*	
Les		*उन्हें/आपलोगोंको*	

6. Conclusión

En esta comunicación he intentado reflexionar sobre las posibilidades que un enfoque específico en las metodologías didácticas puede ofrecer a la enseñanza-aprendizaje del español. Las universidades igual que el Instituto Cervantes deben ser conscientes de las diferencias socioeconómicas y culturales de los estudiantes de español, así como de los métodos de aprendizaje que han aplicado durante toda su vida. Un sistema de enseñanza más efectivo proveería un método integrador que supiera aprovechar los beneficios del enfoque comunicativo teniendo en cuenta que los alumnos no parten de cero, sino que han hecho uso de estrategias e incluso métodos de aprendizaje durante toda su vida. El uso de hindi de forma estratégica y selectiva, no como medio de instrucción, es uno de los recursos que nos pueden ayudar a los profesores a establecer un vínculo entre la lengua y los alumnos.

Referencias bibliográficas

Fernández, González Elena (2003). *Peculiaridades de la enseñanza de E/LE en Rusia: metodología y materiales didácticos*. Parte 2. Actas del XXXVIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Alcalá, 21/07/2003.

Gadre, Vasant G. (1996). *Estructuras Gramaticales de Hindi y Español*. Consejo Superior de Investigaciones Cientificas, España.

Kumar, Mayuresh (2014). *India CALLing: tecnología en la pedagogía española*. Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi, India.

Saxena, Rajiv (2008). *La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la India: Desarrollo y Desafíos*. Nueva Delhi.

Saxena, Rajiv (2003). *La enseñanza del español como L/E en el contexto multilingüe de la India*. The V International Conference on Hispanism, Centre of Spanish Studies, JNU, Nueva Delhi, India.

Saxena, Rajiv (2004). *Contextos y libros de texto en la enseñanza de ELE en la India*. 1st Convention of Professors in AsiaPacific in Manila, Filipinas.

Influencia de los acentos dialectales en la comprensión auditiva en ELE

KAITIAN LU

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: El presente trabajo pretende explorar la influencia de los acentos mexicano, colombiano y argentino en la comprensión auditiva en ELE con respecto al del español castellano. Una locutora oriunda de cada capital elegida por sus compatriotas como representante grabó los mismos 4 textos sumando 16 grabaciones. Se controlaron las variables como edad, nivel de educación de la hablante, tipo y dificultad lingüística del texto, velocidad de producción. 48 alumnos chinos de segundo curso de licenciatura en Filología Hispánica divididos en 4 grupos con dominio lingüístico homogéneo escucharon un texto con cada uno de los acentos; el orden de los textos varió, pero no la secuencia de acentos. Se midió la comprensión con 5 preguntas de opción múltiple con 3 opciones en cada una. No se registró influencia significativa de los acentos en la comprensión auditiva menos en uno de los textos.

Palabras clave: acento; dialecto; comprensión auditiva; ELE.

1. Introducción

En el año 2010 se inició nuestra experiencia de impartir el curso de Comprensión Auditiva a los alumnos de segundo curso de licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), y desde entonces no hemos dejado de reflexionar, investigar y mejorar en la práctica diaria la manera de ejercer nuestra profesión. Durante este proceso, nos hemos preocupado por los factores afectivos y psicosociales del aprendizaje y enseñanza en el contexto chino, hemos intentado llevar el enfoque por tareas al aula y hemos trabajado la destreza de la comprensión auditiva desde una perspectiva estratégica.

También nos hemos fijado en una relativa escasa presencia de las variedades dialectales que no sean la española en los materiales específicos de comprensión auditiva existentes en China, para cuya incorporación hemos tenido que acudir a materiales publicados en el extranjero, principalmente en España, en los que hemos notado una tendencia —incluso se le puede llamar moda— a utilizar estas variantes. Aun así, cabe mencionar que en el cedé del tomo 1 de *Comprensión auditiva* de la serie *Español moderno* recién salido al mercado figuran el nombre de una locutora peruana y el de un locutor colombiano, lo cual demuestra una toma de conciencia en este aspecto, que responde a la necesidad de los aprendientes del español en China debido a la relación cada vez más estrecha de China con los países hispanoamericanos. Asimismo, dentro de las características, o dicho de otra manera, ganchos comerciales de este libro, hemos encontrado uno titulado "Pureza y autenticidad lingüística" que dice lo siguiente: "Todo el contenido del libro ha sido grabado por varios expertos españoles y latinoamericanos, lo cual expone a los aprendientes a los rasgos fonéticos del español de diferentes regiones" (Chang, 2015: contraportada).

El español es hoy en día, según el informe de 2015 del Instituto Cervantes (2015), la segunda lengua

materna del mundo por número de hablantes, solo después del chino mandarín, con unos 470 millones de hablantes con dominio nativo repartidos principalmente en el continente europeo y americano, enorme extensión geográfica que dota a este idioma de una indudable trascendencia, así como una rica diversidad. Coexistente con esta diversidad, es una importante unidad ampliamente reconocida (Rabanales, 1992; Pottier, 2003; Palacios Alcaine, 2006; Andión Herrero, 2008), que se manifiesta con más intensidad en el nivel culto y formal de la lengua, de acuerdo con autores como Rabanales (1992), Sánchez Lobato (1999), Moreno Fernández (2010), entre otros. En este sentido, afirmó Darío Villanueva Prieto, el actual director de la Real Academia Española, en la sesión inaugural de Foro Internacional del Español celebrado en abril de 2015 (RAE, 2015: sin página), que el mundo hispánico debía estar orgulloso de la "asombrosa unidad que el español ha mantenido", diciendo lo siguiente: "Los acentos son la música de idioma, los hispanohablantes tenemos una auténtica sinfonía de músicas distintas, pero en los asuntos fundamentales, el grado de unidad es generalísimo".

2. Aproximación teórica

El acento, que para Lipski (1996) hace distinguir, con más nitidez, un dialecto del español de otro, consiste en una "una combinación, que muchas veces esquiva al análisis, de rasgos fonéticos segmentales y suprasegmentales". Aunque muchas veces, el término está vinculado también con la procedencia social o la condición de ser nativo o extranjero del hablante, tal como indican Baralo Ottonello (2003), Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014), o el *Diccionario de enseñanza de lenguas y lingüística aplicada de Longman* (Richards y Schmidt, 2010), pero nos gustaría, en el presente trabajo, ceñirnos al ámbito geográfico, es decir, al acento de las variedades dialectales, que presentan variación principalmente en el plano fónico, gramatical y léxico.

El dialecto, o variedad dialectal, diatópica, geográfica, geolectal, geolingüística, regional, no conlleva ninguna connotación peyorativa, es más bien "una variedad de una lengua circunscrita a un ámbito geográfico determinado" (Pottier, 2003: 32), o "manifestación de una lengua en un territorio determinado" (Moreno Fernández, 2010: 207). La lengua no se realiza ni se actualiza en su totalidad, sino precisamente a través de estas modalidades.

En cuanto al tema de la comprensión auditiva, que es el que más nos interesa para nuestro trabajo de día a día, estamos hablando de la actividad que más tiempo acapara del tiempo que dedicamos a la comunicación diariamente, pero que suele causar más dificultades a los aprendientes, por su naturaleza recíproca, impredecible (Anderson y Lynch, 1988), efímera (Lund, 1991; Field, 2008) y variable (Rost, 1990). Los oyentes, a diferencia de los lectores, tienen que enfrentarse a los retos que les plantea la dimensión fonética, que según indica la última característica de esta destreza, presenta mucha variación que incluye la del acento. No obstante, los seres humanos contamos con una ventaja: somos mejores oyentes que hablantes, o dicho con otras palabras, nadie emite la lengua como la recibe (López García, 2012). Esto hace posible que superemos los problemas que emergen de la variación lingüística en la comprensión.

En lo que se refiere a la incidencia del acento en el proceso de la comprensión auditiva y nuestro comportamiento de hacer frente a esta, hay autores (Levelt, 1993 [citado en Lynch, 2009]; Poch Olivé, 2000; Norris et al., 2003 [citado Floccia et al. 2006]) que la ubican en la formación de una representación fonética del input acústico, es decir, una codificación previa a la decodificación, en que se detectan y se limpian los elementos extraños del acento; Field (2008) la encuentra en el siguiente paso de emparejamiento de la representación fonética con las entradas del lexicón mental, donde uno puede almacenar múltiples versiones de cómo suena una misma palabra; Gil-Toresano (2004) aboga por la aplicación del conocimiento y la

sensibilidad de los sonidos prototípicos de la lengua así como sus variaciones a consecuencia de fenómenos como asimilación, reducción o elisión, que además de conformar la naturaleza de la lengua hablada, se registran en la variación dialectal del español; Hawkins (2003) y Field (2008) se refieren a un nivel más alto, al uso simultáneo del procesamiento de tipo *top-down*, o sea, de arriba abajo, con que se activan diversos recursos disponibles para negociar el significado y comprender el mensaje en el caso de que la identificación es insuficiente.

3. Metodología

Para poder incorporar las distintas variedades dialectales del español en la clase de comprensión auditiva, nos proponemos conocer, como primer paso, si el acento de estas influye en la comprensión.

Hemos decidido tomar el acento del español castellano como referencia, ya que este constituye el modelo lingüístico de los participantes de nuestro estudio —48 estudiantes de segundo curso de licenciatura en Filología Hispánica de SISU divididos en 4 grupos con dominio lingüístico homogéneo según el resultado de 3 exámenes que habían recibido, dos de competencia integral y uno de comprensión auditiva—, por los manuales o materiales didácticos utilizados durante sus dos años de aprendizaje, por el lugar de formación de sus profesores locales, y por y la procedencia del único profesor nativo de la facultad (León, España).

En cuanto a otros acentos, nos quedamos con los de tres variedades nacionales del español en América, la mexicana, la colombiana y la argentina. Optamos por el nivel nacional porque este es el que destaca en la cognición del aprendiz y que está estrechamente relacionado con las necesidades de los alumnos. Somos conscientes de que dentro del territorio de una nación, hay variedades geográficas distintas, como es el caso del español de España, pero estando en un contexto heteroglósico de enseñanza, resultaría difícil llegar a este nivel regional, especialmente cuando no se trata de un curso de dialectología sino de una destreza lingüística concreta que es la comprensión auditiva. Existe también la opción de organizar los acentos en función de zonas dialectales, pero para la didáctica de la comprensión auditiva dicho nivel nos parecería demasiado abstracto. En la presentación de un material de audición relacionado con el español en América, es más frecuente que oigamos "un español y una uruguaya nos cuentan recuerdos de su infancia"[1] o "usted va a escuchar un programa radiofónico argentino"[2], en vez de "una hablante del área rioplatense y del Chaco" o "un programa radiofónico del área rioplatense y del Chaco" si nos referimos a la denominación de zonas dialectales de Moreno Fernández (2004, 2010). Del mismo modo, es muy raro que se especifique la ciudad o región de donde procede el hablante del material, por ejemplo, "una montevideana (de Montevideo)" o "un programa radiofónico porteño (de Buenos Aires)". En este caso, ceñirnos al nivel nacional nos ayuda a solucionar problemas causados por una abstracción o concreción excesiva. Además, nos inclinamos a creer que en cada país existe un estándar difundido por los medios de comunicación o en las instituciones educativas y que se suele asociar la norma con la variedad de la ciudad capitalina, que es en muchos casos la modélica y la más prestigiosa.

Respondiendo al llamamiento de varios autores (Field, 2008; Moreno Fernández, 2004, 2010; Gil-Toresano, 2004; Martín Leralta, 2007; Andión Herrero y Gil Bürmann, 2013) a que se conozcan las necesidades de los aprendientes tanto en la enseñanza de la comprensión auditiva como la de las distintas variedades del español, llevamos a cabo una encuesta en el mes de noviembre de 2014 entre los graduados

[1] De un ejercicio de comprensión auditiva del tomo 1 de Gente hoy (Martín Peris y Sans Baulenas, 2013: 132).
[2] De la tarea 3 de la parte de comprensión auditiva del examen de nivel B1 de DELE administrado en agosto de 2013, disponible en http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html.

de la licenciatura en Filología Hispánica de SISU sobre su salida laboral o académica. Pedimos que los encuestados especificaran los países hispanoamericanos con que laboraban. Entre los países más nombrados por las dos generaciones se encuentran México (7 veces), Argentina (6), Chile (6), Colombia (5), Perú (5), Venezuela (5).

Este resultado coincide con las cifras del comercio bilateral entre China y los países hispanoamericanos durante el año 2014 publicadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores de China y el Ministerio de Comercio de China. Los seis países más mencionados por los encuestados ocupan los primeros seis lugares en el *ranking*:

Tabla 1. Los primeros seis socios comerciales hispanoamericanos de China

País	**Comercio bilateral (unidad: mil millones de dólares)**
México	434.6
Chile	339.3
Colombia	156.4
Perú	143.2
Venezuela	138.9
Argentina	129.3

Estos seis países también son los más poblados entre los países hispanoamericanos, de acuerdo con los datos citados por el Instituto Cervantes (2015) en su último informe anual:

Tabla 2. Los países más poblados del mundo hispanoamericano

País	**Población**
México	121 005 815
Colombia	48 014 693
Argentina	42 202 935
Perú	31 151 643
Venezuela	30 620 404
Chile	18 006 407

Si relacionamos el resultado de arriba con la clasificación de Zamora Munné y Guitart (1982) del español en América, vemos que las capitales de los seis países más mencionados se encuentran en diferentes zonas. Los tres binarios adoptados consisten en la retención/aspiración o pérdida de /s/ final de sílaba; realización velar/glotal o aspirada de /x/; y presencia/ausencia de voseo independientemente de la morfología verbal que tenga. En cada uno de los tres binarios, el primer fenómeno indicado por el signo (+) presenta el valor positivo, y el segundo por el signo (-) indica el valor negativo. En cuanto al tercer criterio, se añade un tercer valor representado por el signo (±), que representa que en determinada zona contienden el voseo y el tuteo.

Tabla 3. Situación de los países más mencionados en la zonificación de Zamora Munné y Guitart

ZONA	**/-s/**	**/x/**	**Voseo**
1. Antillas, costa oriental de México; mitad oriental de Panamá; costa norte de Colombia; Venezuela (excepto la cordillera)	-	-	-

2. México (excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala)	+	+	-
4. Colombia (excepto las costas); región de la cordillera de Venezuela	+	-	±
7. Ecuador y Perú (excepto las regiones de las dos zonas anteriores); occidente y centro de Bolivia; noroeste de Argentina	+	+	±
8. Chile	-	+	±
9. Oriente de Bolivia; Paraguay; Uruguay; Argentina (excepto el noroeste)	-	+	+

Pero si excluimos el criterio morfosintáctico de voseo que no nos interesa para el tema del acento, podemos juntar la zona 2 con la 7, zona 8 con la 9, como indica la siguiente tabla:

Tabla 4. Reorganización de la zonificación de los países más mencionados según los dos criterios fonéticos

ZONA*	**/-s/**	**/x/**
A. Venezuela (excepto la cordillera)	-	-
B. México (excepto la costa oriental y las regiones limítrofes con Guatemala); Perú (excepto las regiones de las dos zonas anteriores)	+	+
C. Colombia (excepto las costas)	+	-
D. Chile; Argentina (excepto el noroeste)	-	+

Por limitación del número de informantes, optamos por elegir entre las dos variedades de la zona B y las dos de la zona D que comparten las mismas características y descartar la venezolana. Seleccionamos México por su importancia demográfica en el mundo hispanohablante y el gran atractivo económico y comercial que este supone para China. Hagámonos cuenta que encabeza la lista de número de mención en nuestra encuesta previa. En la zona B, nos inclinamos por Argentina por la gran personalidad que tiene la variedad bonaerense que "permite distinguirla con facilidad de los usos de las otras grandes capitales hispánicas" (Fontanella de Weinberg, 2000: 37). Y uno de los rasgos más distintivos es el yeísmo rehilado. Pensamos que dichos fenómenos podrían también llamar la atención de los aprendientes y nos gustaría saber si el acento de esta variedad que los reúne afecta a la comprensión auditiva de los alumnos.

Los propios hablantes nativos, 10 de cada uno de los países elegidos, España, México, Colombia y Argentina nos ayudaron a seleccionar sus voces representantes, a través de una votación entre tres candidatas que cumplían los siguientes requisitos: ser oriunda de la capital y vivir actualmente en esta; tener de 25 a 35 años; haber cumplido los estudios universitarios. Así intentamos controlar las variables del sexo, el origen, la edades y el nivel educativo de las informantes.

Como nos propusimos investigar la influencia de los acentos, y no de los dialectos, nos convendría usar los mismos textos producidos con diferentes acentos, como en los estudios de Wilcox (1978), Eisenstein y Berkowitz (1981), Ortmeyer y Boyle (1985), Eisenstein (1989), Toro Manzano (1997), Tauroza y Luk (1997), Dang (2004) y Major et al. (2005) para controlar la dimensión léxica y la gramatical de la variación dialectal. Todos los autores arriba mencionados dividieron a los participantes en grupos para darles a escuchar las distintas versiones de los mismos textos. Wilcox (1978), Eisenstein y Berkowitz (1981), Ortmeyer y Boyle (1985), Tauroza y Luk (1997), así como Dang (2004) tomaron el texto como una variable, por lo que hicieron la comparación entre grupos que escucharon el mismo o los mismos textos. Entre ellos, Ortmeyer y Boyle (1985), Tauroza y Luk (1997) y Dang (2004) mencionaron una nivelación de la

competencia lingüística entre los grupos; Wilcox (1978) se dio cuenta después de que uno de sus grupos tenía menos nivel que los demás; Eisenstein y Berkowitz (1981) hicieron una primera división de dos grupos según su nivel, pero al realizar la subdivisión de los tres grupos dentro de cada nivel que escucharon el cuento con diferentes acentos, no aplicaron ningún criterio. En cuanto al número de textos, Eisenstein y Berkowitz (1981) y Dang (2004) usaron un solo texto, mientras que Wilcox (1978) y Ortmeyer y Boyle (1985) experimentaron con 4 textos. Entre los dos últimos estudios, la diferencia del diseño consistía principalmente en que los 4 grupos de Ortmeyer y Boyle (1985) escucharon los 4 textos con el mismo acento y los 4 grupos de Wilcox (1978) escucharon los 4 textos con 4 acentos para evitar el posible efecto de acoplamiento.

En lo que se refiere al orden de los acentos, Wilcox (1979) no lo tomó en consideración, probablemente porque su experimento duró cuatro semanas y solo escucharon los participantes un texto a la semana; Major et al. (2005) lamentaron no haber controlado el efecto del orden, ya que su estudio fue administrado en una sola sesión de 43 minutos y al colocar los textos con el mismo orden, varió la secuencia de los acentos. Nosotros optamos por aprender esta lección y mantener la misma secuencia de los acentos para todos los grupos variando el orden de los textos. De este modo, quedaría como muestra la siguiente tabla la colocación de cada texto en combinación con los acentos por investigar. En las tablas venideras por limitación de espacio, usaremos las abreviaciones MEX, COL, ARG y ESP para referirnos al acento mexicano, colombiano, argentino y el del español castellano. Para explicar con más claridad este cuadro, pongamos el ejemplo del grupo A. Los miembros de este grupo escucharían primero el texto 1 con acento mexicano, después el texto 2 con acento colombiano, seguido por el texto 3 con acento argentino y por último el texto 4 con acento del español castellano.

Tabla 5. Combinación de los textos y acentos para cada uno de los grupos

Grupo A	1-MEX	2-COL	3-ARG	4-ESP
Grupo B	2-MEX	3-COL	4-ARG	1-ESP
Grupo C	3-MEX	4-COL	1-ARG	2-ESP
Grupo D	4-MEX	1-COL	2-ARG	3-ESP

Optamos por textos expositivos que presentan menos variación en el aspecto semántico y el sintáctico sacados de manuales de ELE y libros de preparación de DELE de nivel B1, que correspondía al nivel de aquel entonces de nuestros participantes. Procuramos que los temas de los textos no fueran abstractos y que estuvieran cerca de la vida diaria de los aprendientes universitarios. Realizamos unas modificaciones para neutralizar algunos detalles del texto y homogeneizar la extensión. Después, nuestras informantes nativas grabaron los 4 textos a una velocidad aproximada de 150 palabras/minuto, velocidad relativamente lenta dentro de la normalidad porque en primer lugar nuestros informantes están más acostumbrados a una velocidad no muy rápida en sus prácticas diarias. Elegimos al azar dos textos del material específico de comprensión auditiva que utilizaban en aquel entonces los participantes en su curso y calculamos la velocidad media con la que el locutor los leía. El resultado es el siguiente: 127 palabras/minuto y 139 palabras/minuto. Además, la velocidad indicada para los materiales de comprensión auditiva en el Programa de Enseñanza de las Especialidades de Lengua Española es solo de 100 a 120 palabras/minuto. También cronometramos las 6 noticias de la tarea 3 de la parte de comprensión auditiva de los dos modelos del examen DELE B1 proporcionados por Instituto Cervantes en su página oficial, el promedio de estas es de 150 palabras/minuto en el caso del programa radiofónico argentino y 159 palabras en el caso del programa radiofónico colombiano.

Para controlar mejor la velocidad de las locutoras, subrayamos en los 4 textos la palabra número 151, 301 y exigimos que llegaran alrededor de las palabras marcadas al término de cada minuto. Y al final de cada texto, ofrecimos una duración recomendada para la lectura que habíamos sacado dividiendo la extensión total del texto entre la velocidad determinada previamente.

Además del control de velocidad, aconsejamos que nuestras informantes estudiaran los textos previamente con el objetivo de que la lectura fuera fluida, es decir, sin tartamudeo ni lapsus. Y solicitamos especialmente que su pronunciación fuera clara y que el estilo correspondiera al tipo textual del material por grabar.

La grabación de los textos la realizaron nuestras informantes en su casa o trabajo dependiendo de las condiciones que tenían. Pedimos que garantizaran la calidad acústica grabando con un micrófono en un ambiente sin ruido de fondo y guardando el audio en un formato que conservara mejor la calidad del sonido, como por ejemplo, WAV.

Para medir la comprensión, elegimos las preguntas de opción múltiple. En primer lugar, este es el formato que más se usa para evaluar la comprensión auditiva en los exámenes de competencia, como por ejemplo en EEE (Examen Nacional para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española) o DELE, por lo que su validez es reconocida si está bien diseñado. En segundo lugar, se trata de una técnica familiar para los encuestados y su administración y calificación es relativamente sencilla en comparación con la transcripción ortográfica (Derwing y Munro, 1997), parecida al dictado tradicional, o la repetición (Wingstedt y Schulman, 1987), medidas utilizadas con los nativos ante el habla con acento extranjero. Además, se tendrían que hacer pausas entre segmentos u oraciones del texto para que uno pudiera transcribir o repetir lo que oyera, lo cual dañaría la autenticidad de la tarea. En tercer lugar, una gran parte de los estudios que tenían a aprendientes de lengua como sus informantes usaron las preguntas de opción múltiple para cuantificar la influencia de los acentos regionales en la comprensión auditiva, como son los casos de Wilcox (1978), Eisenstein y Berkowitz (1981), Ortemyer y Boyle (1985), Touroza y Luk (1997), Matsuura et al. (1999), Dang (2004) y Major et al. (2005).

Las preguntas de opción múltiple de nuestro cuestionario tratan del contenido que empieza desde el segundo párrafo de cada texto. La capacidad que ponen a prueba las preguntas es la de "identificar tanto el mensaje general como los detalles específicos" (Consejo de Europa, 2002: 69), descrita también por Hughes (1989, citado en Bordón, 2000: 82) como dos macro-destrezas relacionadas con las necesidades comunicativas del oyente: la de "escuchar para obtener información específica" y la de "extraer una idea general de lo que se ha oído".

Nos preocupamos durante el proceso de la adaptación, así como la elaboración de las preguntas y sus opciones, por la validez y la fiabilidad del instrumento, dos conceptos de los que se habla con frecuencia en el ámbito de la evaluación. La validez está relacionada con la idea de si "evalúa la prueba lo que se supone que debería evaluar" (Pastor Villalba, 2009: 9), que en nuestro caso es la comprensión auditiva. Atendemos al consejo de Ur (1984), Anderson y Lynch (1988) y Field (2008) de dejar que el oyente demuestre su capacidad sin depender de otras destrezas como la de comprensión lectiva intentando presentar tanto las preguntas como las opciones con menos palabras posibles, a pesar de que el carácter muchas veces inobservable de la comprensión auditiva hace que su medición exija la intervención de otras capacidades. Asimismo, tomamos en cuenta la dependencia del pasaje desarrollada por Buck (2001) evitando que se extrajera la respuesta correcta por la longitud u otro tipo de marca de la opción. Huelga mencionar que analizamos las opciones de los dos modelos de examen de DELE B1 disponibles en Internet y descubrimos que los distractores, o sea, los detalles que sí aparecían en el texto pero que no correspondían a lo que se preguntaba, o que no figuraban tal cual en el texto, así como la opción adecuada, estaban

colocados según su orden de aparición en la grabación. Dedujimos que esto ayudaría a que los candidatos localizaran la información correspondiente en la audición para comprobar su veracidad con más facilidad. En la bibliografía especializada en la evaluación, hemos encontrado a Pastor Villalba (2009), que advierte que las preguntas deben requerir la información en el mismo orden en que se presenta en el texto y que una vez usada en una pregunta, la misma información no debe utilizarse en otra. Así que decidimos seguir la práctica del examen DELE así como el consejo de Pastor Villalba.

Las preguntas, las opciones correspondientes y las instrucciones de las tareas las pasamos a un profesor nativo y la profesora china que impartía clases de comprensión auditiva a nuestros informantes junto con los cuatro textos para que nos hicieran una revisión concienzuda. Principalmente, nos aconsejaron que modificáramos tres opciones distractoras cuya modificación fue aprobada por los mismos por ser menos anfibológica.

Nuestro estudio fue administrado el 15 de mayo de 2015. Los encuestados tuvieron un minuto para prepararse y después procedieron a escuchar dos veces cada texto. Y antes de entregar el cuestionario, se les dejó un minuto también para la revisión. Cada pregunta valía un punto en la calificación posterior.

4. Resultado y discusión

4.1. Texto 1

En la tabla 6 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 1. Se ha comprobado que los datos del acento del español castellano y del acento argentino no siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por la prueba de Kruskal-Wallis. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: $\chi 2=4.246$, $P=0.236>0.05$, lo cual significa que no existe diferencia significativa.

Tabla 6. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 1

						Percentiles		
	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	25	50	75
MEX	12	4.00	1.348	1.00	5.00	3.25	4.50	5.00
COL	12	4.00	0.739	3.00	5.00	3.25	4.00	4.75
ARG	12	4.33	1.073	2.00	5.00	3.25	5.00	5.00
ESP	12	4.58	0.793	3.00	5.00	4.25	5.00	5.00

4.2. Texto 2

En la tabla 7 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 2. Se ha comprobado que los datos siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por el análisis de varianza. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: $F=4.103$, $P=0.012<0.05$, lo cual significa que existe diferencia significativa. La comparación entre los pares de medias con la prueba LSD de Fisher ha indicado que las calificaciones del acento argentino son significativamente más bajas que las del acento del español castellano y el mexicano.

Tabla 7. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 2

						Percentiles		
	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	25	50	75
MEX [A]	12	4.50	0.674	3.00	5.00	4.00	5.00	5.00
COL	12	3.83	0.835	3.00	5.00	3.00	4.00	4.75
AGR	12	3.33	1.231	1.00	5.00	2.25	3.50	4.00
ESP [A]	12	4.25	0.622	3.00	5.00	4.00	4.00	5.00

[A] en comparación con el acento argentino, P＜0.05

4.3. Texto 3

En la tabla 8 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 3. Se ha comprobado que los datos siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por el análisis de varianza. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: F=0.143，P=0.934＞0.05, lo cual significa que no existe diferencia significativa.

Tabla 8. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 3

						Percentiles		
	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	25	50	75
MEX	12	3.75	0.965	2.00	5.00	3.00	4.00	4.75
COL	12	4.00	0.739	3.00	5.00	3.25	4.00	4.75
ARG	12	3.83	0.835	2.00	5.00	3.25	4.00	4.00
ESP	12	3.92	1.311	2.00	5.00	2.25	4.50	5.00

4.4. Texto 4

En la tabla 9 se presentan las estadísticas descriptivas de las calificaciones de los cuatro grupos en el texto 4. Se ha comprobado que los datos siguen una distribución normal a través de una prueba de normalidad, por lo que se ha optado por el análisis de varianza. Dicho análisis ha arrojado el siguiente resultado: F=0.186，P=0.905＞0.05, lo cual significa que no existe diferencia significativa.

Tabla 9. Estadísticas descriptivas de las calificaciones en el texto 4

						Percentiles		
	N	Media	DE	Mínimo	Máximo	25	50	75
MEX	12	2.83	1.115	1.00	5.00	2.00	3.00	3.75
COL	12	3.00	1.477	0.00	5.00	2.00	3.00	4.00
ARG	12	2.67	1.073	1.00	4.00	2.00	3.00	3.75
ESP	12	3.00	1.414	1.00	5.00	2.00	3.00	4.00

4.5. Resumen

La tabla 10 permite apreciar la diferencia/no diferencia entre las calificaciones en los cuatro textos. El signo + representa que hay diferencia significativa entre dos acentos. Entre el paréntesis de atrás, añadimos el signo > para indicar concretamente la relación de orden.

Tabla 10. Resumen de las diferencias entre las calificaciones en los cuatro textos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
ESP-MEX				
ESP-COL				
ESP-ARG		+ (>)		

Según los resultados que hemos presentado, solo se ha encontrado diferencia significativa entre las calificaciones entre el acento argentino y el del español castellano en el texto 2. Floccia et al. (2008) sostuvieron que la inteligibilidad[3] sí podría beneficiarse con la exposición prolongada, al darse cuenta de que en su estudio no se registró ninguna adaptación en la comprensibilidad[4]. En nuestra investigación, las preguntas de opción múltiple correspondían a partir del segundo párrafo de cada texto, lo cual quiere decir que los encuestados tuvieron cierta exposición al acento con la que se podrían habido sintonizado.

Además de la explicación de una posible adaptación, podríamos interpretar este fenómeno con la naturaleza de la comprensión auditiva: a pesar de experimentar dificultades con la identificación de palabras, en que predomina el procesamiento *bottom-up*, uno cuenta con recursos compensatorios como los conocimientos esquemáticos y contextuales que se activan a través de los mecanismos de *top-down* para poder captar el mensaje.

El resultado de no haber encontrado diferencia significativa en la comprensión medida por las preguntas de opción múltiple hace resonancia con el de Toro Manzano (1997), quien no encontró diferencia significativa entre el resultado de comprensión medida por la tarea de completar frases en inglés, o en español, lengua materna de los estudiantes, enfocada también en comprobar si se había captado el mensaje entre el estándar estadounidense y el acento sureño; y también con el resultado de Major et al. (2005) de que el representante del acento regional, el sureño estadounidense, a pesar de haber recibido una peor calificación en el grado de acento que el representante del acento étnico, el afroamericano, fue más fácil de comprender que este último y no se descubrió diferencia significativa entre el sureño estadounidense y el estándar mediante preguntas de opción múltiple, hecho que atribuyeron los autores a la familiaridad de sus informantes con dicho acento, las actitudes hacia él y la similitud fonológica entre este y el estándar. Con respecto a las actitudes, aunque nuestros participantes mostraron su preferencia en una encuesta previa (Lu, 2015) por el acento español, no rechazó abiertamente en su mayoría los acentos del español en América. De hecho, expresaron su disposición en nuestra investigación sobre las actitudes lingüísticas de escuchar más contenido relacionado.

Pese a que los acentos pertenecen a diferentes países y a los dos lados del Atlántico, en la norma culta formal se percibe más unidad lingüística, o sea, menos diferencia con respecto a otras variedades. Nuestras informantes nativas que cumplían requisitos previos establecidos por nosotros representaban la norma culta

[3] Según los investigadores, "un habla es inteligible cuando se transmite apropiadamente el mensaje planeado por el hablante" (2008: 380).
[4] Definen los autores que "un habla es comprensible en función del esfuerzo perceptivo y cognitivo necesario para identificar las palabras planeadas" (2008: 380).

de su país, y la tipología de los textos y la forma de representarlos, es decir, la lectura decidió que el registro fuera formal. Con relación a la lectura, Ávila (2011) señaló una tendencia de apegarse al fetichismo de la letra reponiendo el fonema /s/ en este tipo de registro formal, mencionada también por su predecesor Rosenblat (1971, citado en Ávila, 2011). De igual modo, en Lu (2015) se descubrió un acortamiento en la diferencia entre los 4 acentos hispanoamericanos en las noticias con respecto a los diálogos.

Las diferencias detectadas entre la comprensión del acento argentino y el español castellano la podríamos explicar con una posible interacción entre la dificultad del texto y el acento. El texto 3 fue el que más modificamos entre todos los textos por la poca extensión que tenía la versión original. Blanco Pena (2014) señaló una posible tendencia de achacar la dificultad al acento cuando realmente se trata de una baja competencia léxico-gramatical. A nosotros nos gustaría señalar la posibilidad de una suma de la dificultad que tiene origen en una competencia insuficiente para el texto y la dificultad del acento, o dicho de otra forma, si se escucha un texto difícil en un acento difícil, es posible que se multiplique la dificultad causando mayor diferencia.

Hablando de la competencia lingüística de los encuestados, Ortemyer y Boyle (1985) encontraron que mientras más nivel tenían los alumnos, menos diferencia había entre los acentos investigados. Este descubrimiento también apuntaría a una combinación del factor de la dificultad del texto debida a la falta de competencia y la dificultad del acento.

En cuanto a los autores que sí encontraron diferencia en el caso del inglés entre el estándar y los acentos regionales con las preguntas de opción múltiple, como por ejemplo, Wilcox (1978), Eisenstein (1989) o Dang (2004), podríamos deducir que los encuestados no tenían suficiente familiaridad con los acentos de los dialectos, o, como la variación del inglés se da principalmente en las vocales y la del español en las consonantes[5], desempeñando las vocales la figura principal de las sílabas y siendo estas en español solo cinco, las posibilidades, como señala López García (1998), de confundir sílabas o palabras son menos que en inglés, por lo que las posibilidades de ser influenciado por los acentos serían menos también.

5. Conclusiones e implicaciones didácticas

En la comprensión auditiva medida por preguntas de opción múltiple en la presente investigación, diferencia significativa entre el acento del español castellano y los tres acentos de las variedades nacionales del español americano fue encontrada en un solo texto, concretamente en el caso del acento argentino. No se registró casi ninguna influencia probablemente porque los participantes se habrían adaptado al acento durante el transcurso de la escucha; habrían activado recursos compensatorios para reparar una identificación deficitaria; la lengua culta formal habría hecho que las diferencias entre distintas variedades no fuera tan importante como para influir en la comprensión del mensaje. Y la única excepción se podría explicar con una potencial conjugación de la dificultad lingüística del texto y la causada por el acento.

En el campo de la enseñanza de la comprensión auditiva, se suele distinguir entre tareas centradas en la percepción de unidades o de rasgos formales de la lengua y tareas enfocadas a la construcción del mensaje y obtención de una información concreta (Gil-Toresano, 2004; Martín Leralta, 2007). Con el segundo tipo de tareas que incorporan las variedades del español en América, podríamos reforzar la comprensión del mensaje, en la que no encontramos influencia importante de los cuatro acentos, proporcionando recursos compensatorios como conocimientos esquemáticos y los del contexto y favoreciendo el uso de las estrategias de comprensión auditiva, para que el acento no cree complicaciones extra sino un atractivo para

[5] Según Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014), la variación del español en las vocales es sencilla mientras que la de las consonantes se da de una manera más polimórfica y con diversidad geográfica.

el aprendiz. Parece incuestionable el empleo de las normas cultas de las variedades distintas, a nosotros nos gustaría agregar el calificativo "nacionales" porque es más frecuente que las necesidades, particularmente las laborales, se dirijan hacia uno o varios países concretos.

Moreno Fernández (2001) llama un proceso de maduración a la adquisición de una conciencia y conocimientos sobre la variación lingüística mediante el contacto con hablantes de origen distinto, y afirma que las actitudes lingüísticas de los aprendientes dependerán en gran medida del punto de maduración al que llegue. Alford y Strother (1990) consideran que la clave de los cambios actitudinales reside en el desarrollo del respeto hacia las variedades distintas y recomienda que los profesores tomen conciencia de estas actitudes estereotipadas, muchas veces transmitidas o heredadas en las mismas aulas por los propios docentes. Al exponer a los alumnos a la realidad diversificada del español mediante los dos tipos de tareas, impartimos conocimientos relacionados a la variación lingüística y al mismo tiempo evitamos dar la impresión falsa de que el español castellano es el único estándar del mundo hispanohablante, y de este modo desarrollaremos en los alumnos una actitud tolerante hacia la realidad polinormativa del español.

Asimismo, recomendaríamos prestar atención a la potencial combinación de la dificultad lingüística que encierra el texto y el reto que supone el acento. Se puede optar por un texto menos complicado en sí a la hora de introducir acentos distintos al predominante del curso.

Referencias bibliográficas

Alford, R. L., Strother, J. B. (1990). Attitudes of Native and Nonnative Speakers towards Selected Regional Accents of U.S. English. *TESOL Quarterly*, 24, 3, pp. 479-495.

Anderson, A., Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Andión Herrero, M. A. (2008). La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, pp. 294- 307.

Andión Herrero, M. A., Casado Fresnillo, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: Editorial UNED.

Andión Herrero, M. A., Gil Bürmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Actas del II Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, pp. 45-57.

Ávila, R. (2011). ¿Qué español usar? La pronunciación en los comentarios de la radio. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, pp. 258-268.

Baralo Ottonello, M. (2003). Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 152-164.

Blanco Pena, J. M. (2014). Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. *SinoELE monográficos: Actas del IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes*, 10, pp. 126-141.

Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE. *Carabela*, 49, pp. 77-101.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chang. F. L. (2015). *Español moderno: Comprensión auditiva 1*. Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD y Anaya.

Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras (1998). *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas.* Shanghái: Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Dang, Z. S. (2004). *Improving the Authenticity of the Listening Sub-Tests in TEM (Tesis doctoral inédita),* Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, Shanghái.

Derwing, T. M., Munro, M. J. (1997). Accent, Intelligibility and Comprehensibility: Evidence from Four L1s. *SSLA,* 20, pp. 1- 16.

Eisenstein, M. R. (1989). Dialect Variation and Second-Language Intelligibility. En Eisenstein, M. R. (Ed.), *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation* (pp. 175-184). New York: Springer US.

Eisenstein, M., Berkowitz, D. (1981). The Effect of Phonological Variation on Adult Learner Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 1, pp. 75-80.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Floccia, C.; Goslin, J.; Girard, F. y Konopczynski, G. (2006). Does a regional accent perturb speech processing?, *Journal of Experimental Psychology*, 32, 5, pp. 1276-1293.

Floccia, C., Butler, J., Goslin, J., Ellis, L. (2008). Regional and Foreign Accent Processing in English: Can Listeners Adapt?. *Psycholinguist Research*, 38, pp. 379-412.

Fontanella de Weinberg, M. B. (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.

Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En Sánchez Lobato. J., Santos Gargallo, L. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.

Hawkins, S. (2003) Roles and Representations of Systematic Fine Phonetic Detail in Speech Understanding. *Journal of Phonetics*, 31, pp. 373-405.

Instituto Cervantes (2015). *El español: Una lengua viva,* Recuperado de http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf.

Lipski, J. M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra, D.L.

López García, Á. (1998). Los conceptos de Lengua y Dialecto a la luz de la teoría de prototipos. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 3, 7-8, pp. 7-19.

López García, A. (2012). *Pluricentrismo, Hibridación y Porosidad en la lengua española*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.

Lu, K. T. (2015). *La percepción y las actitudes lingüísticas hacia cuatro acentos nacionales del español en América: Un estudio realizado en China*. V Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (en proceso de publicación), Jaén, 30 de junio de 2015.

Lund, R. J. (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 75, 2, pp. 196-204.

Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Major, R. C., Fitzmaurice, S. M., Bunta, F., Balasubramanian. C. (2005). Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension. *Language Learning*, 55, 1, pp. 37-69.

Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español (Tesis doctoral inédita).* Universidad Bielefeld, Bielefeld.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente hoy 1.* Barcelona: Difusión.

Matsuura, H., Chiba, R., Fujieda, M. (1999). Intelligibility and Comprehensibility of American and Irish Englishes in Japan. *World Englishes*, 18, 1, pp. 49-62.

Moreno Fernández (2001). Prototipos y modelos de español. *Carabela*, 50, pp. 5-20.

Moreno Fernández (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística, En Sánchez Lobato. J., Santos Gargallo, L. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 737-751). Madrid: SGEL.

Moreno Fernández, F. (2006). Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En Cestero Mancera, A. M. (Ed.), *La lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera* (pp. 75-84). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, S. L.

Ortmeyer, C., Boyle, J. P. (1985). The Effect of Accent Differences on Comprehension. *RELC Journal*, 16, pp. 48-53.

Palacios Alcaine, A. (2006). Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa, En De Miguel Aparicio, E. (Dir.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (pp. 176-195). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pastor Villalba, C. (2009), La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE*, 9, pp. 1-27.

Poch Olivé, D. (2000). Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. *Carabela*, 49, pp. 5-16.

Pottier, B. (2003). La variación lingüística y el español de América. En García Mouton, P. (Ed.), *El español de América 1992* (pp. 30-42). Madrid: CSIC.

Rabanales, A. (1992). Fundamentos teóricos y pragmáticos del "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades del mundo hispánico", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXIII, pp. 251-272.

Real Academia Española (2015). *El director de la RAE inaugura el FIE2015*. Recuperado de http://www.rae.es/noticias/el-director-de-la-rae-inaugura-el-fie2015.

Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition)*. Londres: Routledge.

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

Sánchez Lobato, J. (1994): El español de América. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 553-570.

Tauroza, S., Luk, J. (1997). *Accent and Second Language Listening Comprehension*. RELC Journal, 28, pp. 54-71.

Toro Manzano, I. (1997). *The Effect of Accent on Listening Comprehension and Attitudes of ESL Students (Trabajo de fin de máster inédito)*. Universidad de Puerto Rico, San José.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wilcox, G. K. (1978). The Effect of Accent on Listening Comprehension - A Singapore Study. *ELT Journal*, XXXII, 2, pp. 118-127.

Wingstedt, M., Schulman, R. (1987). Comprehension of Foreign Accents. En Dressler, W. (Ed.), *Phonologica 1984: Proceedings of the Fifth International Phonology Meeting* (pp.339-pp.345). Cambridge: Cambridge University Press.

Zamora Munné, J. C., Guitart, J. M. (1982). *Dialectología hispanoamericana*. Salamanca: Ediciones Almar.

¿Por qué y para qué aprenden español? El caso de los universitarios en Japón

MARIKO NIHEI

Universidad Dokkyo

Resumen: El objetivo de este trabajo es ilustrar por qué y para qué los universitarios empiezan a aprender español como segunda lengua después de entrar a la universidad en Japón, un país muy alejado de España y América Latina. Para mostrarlo, voy a analizar el resultado de una encuesta que realicé a mis estudiantes en el primer día del semestre del año 2015. Generalmente la mayoría de estudiantes japoneses empiezan a aprender una segunda lengua como el español, el chino, el coreano o el francés a partir de su entrada a universidad. El español es un idioma nuevo para ellos y es una lengua difícil de aprender para muchos de estos estudiantes. Por esto, este trabajo busca aclarar las opiniones actuales y los motivos de los universitarios para aprender este idioma, lo cual podría servir de base para que los profesores en Japón busquen métodos o actividades más efectivas en sus clases de español.

Palabras clave: universitarios japoneses que aprenden español; enseñanza de segunda lengua; política educativa de lenguas extranjeras en Japón; motivos para aprender el español.

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo elucidar por qué y para qué los universitarios japoneses empiezan a aprender español como segunda lengua después de entrar a la universidad, siendo Japón un país tan lejano de España y América Latina. A través de conocer los objetivos y intereses de estos estudiantes, es factible analizar algunos métodos que pueden llegar a ser efectivos en las clases de español en las universidades japonesas.

Este trabajo se compone de dos partes. Primero, voy a explicar la política educativa del aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón. Segundo, voy a mostrar el resultado de una encuesta que llevé a cabo en el primer día del semestre del año 2015 en dos universidades, la Universidad Dokkyo y la Universidad Kanagawa. Los alumnos de ambas instituciones pertenecen a los departamentos de Economía, Derecho e Inglés, pero no incluyen a estudiantes del departamento de Español.

Aclarando las opiniones actuales y los motivos de los estudiantes, este trabajo intenta ser una ayuda para que los profesores en Japón puedan buscar métodos o actividades más efectivas para sus clases de español.

2. Política educativa de idiomas extranjeros en Japón

La política educativa en Japón hace énfasis en el aprendizaje del inglés, y resta interés al conocimiento de otras lenguas extranjeras. Debido a esta política, la mayoría de los estudiantes japoneses estudia solo este idioma antes de entrar a la universidad.

Estos estudiantes, los cuales ya dominan de cierta manera el inglés, empiezan a aprender español, chino, francés o alemán como segunda lengua a partir de su entrada a la universidad. El español es una lengua reciente en Japón y todavía no es de común enseñanza. Normalmente, la gente tiene muy poco conocimiento de los países hispanoparlantes antes de entrar a la universidad. En la vida cotidiana no hay muchas ocasiones de comunicarse con hispanohablantes debido al bajo número de inmigrantes españoles o latinoamericanos en tierras japonesas. Este problema se acentúa aún más por la distancia geográfica entre Japón y los países hispanoparlantes. De igual forma, ha habido una baja introducción de películas y música en español en el mercado japonés, así que la gente no tiene mucho contacto con la cultura española y latinoamericana. Por estas circunstancias, a los estudiantes les cuesta mucho trabajo aprender esta lengua una vez entran a la universidad.

Según un estudio realizado por la Universidad de Tokio en 2014, la lengua extranjera más popular, aparte del inglés, era el español. El 28% de los estudiantes se inscribieron en clases de este idioma. Le siguen francés (22%), chino (21%), alemán (19%) y otras lenguas como ruso, italiano y coreano (Universidad de Tokio, Jyukensei ouen saito 2016). Esa tendencia se puede aplicar a otras universidades japonesas. Ahora, el número de estudiantes que toma clases de español está aumentando. Además, debido a las tensiones políticas entre Japón y China, representadas claramente en la manifestación china contra el archipiélago en 2012, un gran número de estudiantes empezó a reemplazar sus lecciones de chino por clases de español.

¿Por qué los estudiantes escogen el español sobre otras lenguas extranjeras? Porque creen que es más fácil aprenderlo, aunque esto no sea cierto. Debido a que las pronunciaciones del español y el japonés son parecidas, la mayoría de estudiantes piensan que lo aprenderán más rápido. Como es una clase obligatoria, quieren inscribirse en una lengua que sea fácil para obtener créditos.

Sumado a lo observado anteriormente, los universitarios japoneses tienen problemas y desventajas al comienzo de su aprendizaje del español. Primero, tienen pocos conocimientos acerca de este idioma y los países hispanohablantes antes de entrar a la universidad. Segundo, el español es un idioma totalmente nuevo para ellos y, aunque no tienen mucho interés en él, lo inscriben porque es obligatorio. Tercero, como es obligatorio aprender una lengua diferente al inglés y no tienen mucho interés en ello, los estudiantes entran a clases de español pensando que es fácil aprenderlo y aprobarlo sin mayor esfuerzo.

Enseñar algo nuevo a personas que no tienen interés en aprender es algo muy difícil. Ya que los profesores tienen que enseñar español a los alumnos en circunstancias poco favorables, hago una encuesta a mis estudiantes para conocerlos más y mejorar mis clases. A continuación les mostraré los resultados.

3. El resultado de la encuesta

En los días 8, 10 y 13 de abril de 2015, hice una encuesta en cuatro de mis clases. Las primeras dos son clases de gramática de nivel básico en las universidades de Dokkyo y Kanagawa. En total, setenta y siete universitarios respondieron a la encuesta. Estas clases están dirigidas a estudiantes de primer semestre que están tomando clases de español por primera vez en sus vidas. A ellos los llamaré Grupo 1.

Las otras dos son clases de gramática de nivel intermedio. Son para estudiantes de tercer semestre que han tomado dos niveles de español anteriormente. Cincuenta y ocho universitarios respondieron a esta encuesta. A ellos los llamaré Grupo 2.

Todos los estudiantes son de departamentos distintos al de Español, como Inglés, Economía, y Derecho, y todos toman la clase de español como lengua extranjera secundaria. Es la asignatura obligatoria.

Las preguntas de la encuesta para los estudiantes de primer semestre y para los estudiantes de tercer

semestre son distintas.

Las preguntas para el Grupo 1 fueron las siguientes:

1. ¿Por qué escogió inscribir español como segunda lengua extranjera?
2. ¿Qué aspecto de los países hispanohablantes le interesa?
3. ¿Tiene alguna propuesta o sugerencia para la clase?

Las preguntas para el Grupo 2 fueron las siguientes:

1. ¿Qué aprendieron en la clase de gramática básica del año pasado? ¿Cuáles son sus comentarios después de haber aprendido español por un año?
2. ¿Qué aspecto de los países hispanohablantes le interesa?
3. ¿Tiene alguna propuesta o sugerencia para la clase?

Como se puede apreciar, la segunda y la tercera pregunta fueron iguales para ambos grupos. La primera pregunta es diferente. Los estudiantes pudieron responder de varias formas a cada pregunta. Como es importante entender las tendencias y características de los universitarios japoneses, voy a analizar solo las tres respuestas más comunes a cada una de las preguntas.

El resultado está en la figura 1.

Primero vamos a ver las respuestas para la pregunta 1.1.

Las primeras dos respuestas reflejan que algunos estudiantes ya sabían que el español era una de las lenguas más importantes en el mundo antes de entrar a la universidad. Si uno domina este idioma, puede viajar a muchos países y establecer amistades más fácilmente con los extranjeros. Además, muchas compañías japonesas se han establecido en países latinoamericanos, así que, en un futuro, es posible usar el español como herramienta de trabajo. Por estas razones, los estudiantes decidieron tomar la clase de español porque es una lengua muy útil y con un gran potencial para su futuro laboral.

Esta opinión tiene cierta relevancia en el contexto actual de Japón. Recientemente, varias compañías japonesas se han establecido en Hispanoamérica, especialmente en México y otros países latinoamericanos. Según el estudio de la Cámara Japonesa de Comercio e Industria de México, A.C., entre el año 2003 y el 2014, se multiplicó el número de japoneses en el país y las empresas japonesas han aumentado su presencia en este mercado (Cámara Japonesa, 2014: 88)[1]. Además, según el secretario general de la Cámara, Sr. Shigeo Endo, "especialmente a partir del año 2012, se ha acelerado la introducción de empresas automotrices japonesas. Antes, la Cámara estaba a punto de derrumbarse. Pero ya no. En el presente, muchas empresas automotrices están estableciendo sus fábricas en el Bajío. Por lo tanto, hemos reformado la Cámara en el 2015 y hemos abierto una dependencia de la Cámara en Irapuato (Shigeo Endo, 2015)". Por esta razón, el aprendizaje del español en las universidades japonesas está siendo cada vez más importante, debido al crecimiento de las empresas niponas en países latinoamericanos como México.

Tabla 1. Tres respuestas más comunes a cada una de las preguntas

Grupo 1 (total: 77 universitarios)	**Grupo 2 (total: 58 universitarios)**
1.1. ¿Por qué escogió inscribir español como segunda lengua extranjera?	**2.1. ¿Qué aprendió en la clase de gramática básica del año pasado? ¿Cuáles son sus comentarios después de haber aprendido**

[1] En 2003, la población de japoneses en México era casi de 4500 personas. En el 2014, este número aumentó a unas 9100 aproximadamente. La presencia de empresas japonesas también ha aumentado en este período. En 2003, había casi 350 compañías, y en el 2014 este número se incrementó a unas 700 aproximadamente.

	español por un año? ¿Ha descubierto algo nuevo o le ha ayudado el aprendizaje del español?
1) Hay muchos países hispanohablantes en el mundo: 26% 2) Es una lengua muy útil que podría usarse en el trabajo: 10% 3) Es fácil de aprender ya que las pronunciaciones del español y el japonés son similares: 7%	1) Es más difícil de lo que esperaba: 28% 2) Descubrió que se usaban palabras o frases originales del español en la vida cotidiana: 22% 3) El inglés y el español son parecidos, así que es fácil aprenderlo: 8%
1.2. ¿Qué aspecto de los países hispanohablantes le interesa?	**2.2. ¿Qué aspecto de los países hispanohablantes le interesa?**
1) Cultura: 22% 2) Comida: 20% 3) Fútbol: 11%	1) Fútbol: 16% 2) Comida: 12% 3)Viaje: 11%
1.3. ¿Alguna sugerencia para la clase?	**2.3. ¿Alguna sugerencia para la clase?**
1) Quiere que avance más lentamente la clase: 14% 2) Ver películas: 14% 3) Aprender español a través de actividades interesantes: 8%	1) Quiere que avance más lentamente la clase: 26% 2) Ver películas: 15% 3) Aprender español a través de actividades interesantes: 8%

Mientras hay universitarios que piensan en el español como una lengua útil, hay otro tipo de estudiante que inscribió la clase pensando que el español es una lengua fácil de aprender. Son optimistas al respecto ya que la pronunciación del español y el japonés son parecidas. Pero la pronunciación es solo una ventaja. Además de esto, también tienen que aprender cómo se conjugan los verbos. Los primeros días de clase no son conscientes de esta situación, así que, cuando empiezan a aprender algo como la conjugación de los verbos, caen en cuenta que aprender español no es tan fácil.

De hecho, la primera respuesta para la pregunta 2.1 aclara este punto. Muchos estudiantes del tercer semestre piensan que el español es más difícil de lo que esperaban. Hay mucha diferencia antes y después de empezar a aprender este idioma debido a que antes no tenían muchos conocimientos acerca de esta lengua.

Sin embargo, hay otros aspectos positivos. Como muestra la segunda respuesta para la pregunta 2.1, muchos estudiantes han descubierto palabras o frases de este idioma en su vida cotidiana. No lo habrían hecho si no hubieran aprendido algo de español. Un estudiante comentó que hay muchos edificios y restaurantes en Japón con nombres en español, como Casa Esperanza (el nombre del departamento) o Hacienda del Cielo (el nombre de un restaurante mexicano). Otro estudiante dijo que ya podía entender algunas palabras de esta lengua cuando veía en la televisión entrevistas con futbolistas o programas norteamericanos.

Además, otros estudiantes escribieron comentarios positivos; para ellos era fácil aprender español ya que algunas palabras y la gramática son parecidas a las del inglés.

Si bien algunos estudiantes piensan que es difícil aprender español, otros resaltan aspectos positivos de aprenderlo. Su visión del mundo se ha expandido gracias al aprendizaje de este idioma.

Hay otra respuesta importante. Aunque está fuera de las tres respuestas más comunes, hubo tres estudiantes que inscribieron el curso de español básico porque querían aprender una lengua extranjera diferente al chino. Es claro que la manifestación en China contra Japón en 2012 afectó en cierto grado la decisión de los universitarios para escoger una segunda lengua extranjera.

Vamos a ver las respuestas de la segunda pregunta para ambos grupos.

Como muestra la figura 1, a muchos estudiantes les interesa la comida, la cultura y el fútbol. Esas respuestas reflejan las imágenes típicas de los japoneses hacia lo que entienden como "español". Normalmente, la gente asocia algo "español" con paella, jamón ibérico, el fútbol, la Sagrada Familia y el flamenco, pero es muy raro imaginar algo de América Latina. Como no saben más que esto, muchos universitarios, especialmente los del primer semestre, responden de esta manera.

Pero más estudiantes del tercer semestre respondieron que les interesaría viajar a países hispanohablantes. Ellos ya han estudiado español por un año, así que ya tienen algún conocimiento sobre algunas cosas de Latinoamérica y ya cayeron en la cuenta de que España no es el único sitio para viajar. Por ejemplo, algunos respondieron que les gustaría ir a Cancún y el Salar Uyuni como posibles destinos de viaje.

Aunque no están dentro de las tres respuestas más comunes, los estudiantes de tercer semestre tienen curiosidad por aspectos más interesantes. Por ejemplo, a uno de ellos ahora le interesa investigar más sobre la economía y la situación política de Venezuela. Otro estudiante respondió que quería saber más sobre la identidad nacional de España.

Basándose en estas respuestas, se puede concluir que algunos estudiantes, a través del aprendizaje del español, adquirieron un nuevo interés por los países hispanohablantes. En un principio, los alumnos no tenían mayor conocimiento sobre estos países, por lo que el aprendizaje de una segunda lengua extranjera diferente al inglés ha tenido un impacto positivo sobre ellos.

Ahora vamos a ver las respuestas a la tercera pregunta, o sea 1.3 y 2.3 de la figura 1.

Las tres respuestas más comunes fueron iguales en ambos grupos. En primer lugar, muchos universitarios quieren que la clase avance más lentamente y que se explique la gramática de una forma más clara. En segundo lugar, muchos estudiantes quieren aprender este idioma a través de actividades tales como ver películas, escuchar música, etc. Muchos piensan que es difícil aprender esta nueva lengua, por lo que quieren que la enseñanza de la gramática en el nivel básico se haga de una manera más lenta.

4. Conclusión

Teniendo en cuenta el resultado de la encuesta, es muy importante organizar las clases con énfasis en los repasos y en avanzar lentamente, además de hacer actividades tales como escuchar música o ver películas en español. Hacer muchos repasos y avanzar lentamente es algo básico para enseñar a los principiantes. Sin embargo, muchos profesores lo olvidan y avanzan en sus lecciones sin explicar claramente diversos asuntos a su curso. Siempre hay que tener en cuenta que la mayoría de los universitarios japoneses que toman clases de gramática española son principiantes y entienden menos de lo que esperan los profesores. Eso sería el truco básico para dar clases de español de una forma mucho más efectiva y clara.

En el apéndice muestro otras respuestas notables, las cuales no pude mencionar anteriormente, con el fin de aclarar la situación de los estudiantes japoneses que están aprendiendo español.

Referencias bibliográficas

Comité de Investigación Económica. (2015). La situación actual y problema de México (メキシコの現状と課題). México D.F.: Cámara Japonesa de Comercio e Industria de México, A.C.

Endo, Shigeo. "Entrevista con Shigeo Endo, secretario de la Cámara Japonesa de Comercio e Industria de

México, A.C.”. Entrevista personal. 4 de agosto de 2015.

Universidad de Tokio. Daini Gaiikokugo nitsuite (第二外国語について). Jyukensei ouen saito 2016（受験生応援サイト 2016 年）. Recuperado de https://www.utcoop.or.jp/fresh/daini.html.

Apéndice
Las respuestas notables de la encuesta

1.1. ¿Por qué escogió inscribir español como segunda lengua extranjera?

- Hay muchas mujeres bonitas en los países hispanoparlantes.
- Mi hermana aprendía español en la universidad y yo quería aprenderlo también.
- Porque los países latinoamericanos se están desarrollando rápidamente.
- Quisiera hacerme intérprete de un equipo de béisbol.
- Mi madre es filipina y quisiera conocer más de sus raíces.
- Viví en Las Filipinas por 13 años, por eso espero aprenderlo fácilmente.
- Cuando estudié en la preparatoria estadounidense, mucha gente tomaba clase de español pero yo no pude.
- Soy mitad filipina mitad japonesa, y quisiera conocer más de la historia de Filipinas.
- Me interesó aprender español porque tenía una amiga que estudió en un país latinoamericano y me comentó muchas cosas interesantes de este país.
- Ya domino el inglés y el chino. Ahora quiero aprender algo nuevo.
- Mi padre es de Bolivia, pero no he podido aprender español, así que quiero aprenderlo desde el principio.
- Cuando estudiaba en la preparatoria estadounidense, mis amigos eran mexicanos. Quiero aprender español para comunicarme con ellos en esta lengua.
- Quiero viajar a España en el futuro.
- El español ocupa el segundo lugar, después del inglés, que tiene más hablantes en el mundo. (Autor: aunque esto no es cierto, muchos universitarios japoneses lo entienden así).
- Quiero estudiar en un país del continente americano en un futuro.
- No aprobé la clase de español del primer semestre.
- Crecí en una ciudad donde viven muchos brasileños.
- Ahora el número de los migrantes latinoamericanos en los EE.UU. está aumentando y es una lengua muy útil.
- Voy a estudiar en San Diego dentro de seis meses y hay muchos mexicanos allá.
- Estudié una vez el español en la preparatoria pero era muy difícil y no aprendí nada. Quiero aprenderlo de nuevo.
- Hago actividades voluntarias para ayudar a los hispanohablantes.

2.1. ¿Qué aprendió en la clase de gramática básica del año pasado? ¿Cuáles son sus comentarios después de haber aprendido español por un año? ¿Ha descubierto algo nuevo o le ha ayudado el aprendizaje del español?

- Un día cuando estaba en el tren, subieron viajeros hispanohablantes. No pude entender lo que hablaban, pero escuché claramente "¿Qué hora es?" y "¡Hasta luego!". Me sentí genial porque aprendí bastante español en la clase.
- Tengo miedo porque la gramática de español intermedio parece súper difícil.
- Después de tomar la clase de español, me di cuenta de que hay muchos hispanohablantes en el mundo y es una lengua muy útil. Antes no me interesaba nada de la lengua pero ahora quiero aprender más.
- Antes de tomar la clase, no sabía que había tantas películas en español. Era muy ignorante al respecto.
- La conjugación del pretérito indefinido era difícil.

- ¡Ojalá que el examen sea súper fácil!
- La clase de español me ayudó mucho porque ahora puedo comunicarme con mi amigo mexicano.
- Me sorprendí mucho cuando aprendí el género gramatical de los nombres.

1.2. y 2.2. ¿Qué aspecto de los países hispanohablantes le interesa?

- Me interesa mucho el arte español, como El Greco y la Cueva de Altamira.
- Quiero ver lucha libre y comer tacos cuando viaje a México.
- No sé nada de esos países.
- Me interesa la historia de España.
- Quiero visitar la Alhambra.
- La diferencia entre la pronunciación del inglés y del español.
- ¿Es España el origen del juego UNO?
- Quiero conocer más que el flamenco y las corridas de toros.
- Quiero saber más de los migrantes latinoamericanos en los EE.UU.
- Quiero saber por qué se refieren a España como “el país de la pasión”.
- Viajé a Madrid y Barcelona en las vacaciones de primavera.
- La moda de México es muy chida.
- Soy admirador de Rodrigo y Gabriela.
- He viajado a Cancún, y quiero saber más de México.
- Me interesan las características nacionales de los países hispanos.

El componente intercultural en la clase de español como lengua extranjera. Una experiencia con alumnos marroquíes

ANALY MOLINA OROZA

Aulario del Instituto Cervantes de Mequínez

Resumen: El promover y desarrollar en nuestros alumnos actitudes y valores con el objetivo de entender, aceptar hechos y personas de otras culturas, animarles a que tomen conciencia de su propia identidad cultural y de la cultura meta, fomentar el desarrollo de estrategias para conocer, entender y desenvolverse adecuadamente en otras culturas, son algunas de las competencias que todo profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) tiene que poseer. A partir del estudio realizado en tres manuales marroquíes dedicados a la enseñanza del español se pretende brindar algunos parámetros generales que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural dentro el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, tomando como base las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Palabras clave: competencia intercultural; alumnos marroquíes; MCER; propuesta didáctica.

1. Introducción

Las propuestas metodológicas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestros días están enfocadas al desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. El desarrollo de habilidades y actitudes que permitan comunicarse efectivamente con personas de diferente origen es el objetivo de todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es por ello por lo que la presente presentación en el IX Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas se centra en el análisis del tratamiento que se le da al componente intercultural.

En primer lugar, se presentarán las bases teóricas de lo que se entiende por "componente intercultural", asimismo nos centramos en los contenidos referentes al desarrollo de esta competencia dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), considerados ambos como recursos dentro la enseñanza del español como lengua extranjera.

En segundo lugar, se presentará una plantilla de análisis que se puede utilizar como guía a la hora de realizar materiales, actividades o para evaluar el contenido intercultural existente en los manuales.

Finalmente, se presentarán los resultados de un estudio realizado a tres manuales marroquíes dedicados a la enseñanza del español y se darán a conocer muestras de propuestas para la clase, cuyo objetivo es el de ser un guía a la hora de realizar las actividades de una unidad didáctica o ser un complemento que se pueda llevar al aula a la hora de trabajar el componente intercultural, también se presentará un ejemplo de lo que puede ser una auto-evaluación de la adquisición de la competencia intercultural.

2. Del componente sociocultural al componente intercultural

Dentro de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera se ha hecho énfasis en la importancia que tiene el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y comportamientos culturales por parte de nuestros alumnos, no solo deben dominar el código lingüístico de la lengua meta, sino que es necesario también que tengan los conocimientos de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes nativos poseen, conocer el estilo de vida, los hábitos compartidos por los miembros de una sociedad, lo que se sobreentiende dentro de un grupo social, los rasgos comunes propios de los miembros de una comunidad, aquellos aspectos socioculturales que a veces son diferentes entre las distintas lenguas como el sentido del humor, las normas sociales, la cortesía, la jerarquía social, los hábitos alimenticios, gustos y etiqueta social, etc.

Sin embargo, todos estos conocimientos no son suficientes para poder comunicarse efectivamente, puesto que es importante desarrollar habilidades y actitudes que nos permitan lograr un encuentro intercultural con personas de diferente origen, no debemos olvidar que estamos inmersos en una globalización cultural, donde nuestras sociedades se vuelven multiculturales y existe cada vez más la necesidad de establecer intercambios con gente de diferentes países.

En este sentido, las propuestas metodológicas actuales en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera hacen referencia a la importancia que tiene en nuestros días el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, donde el objetivo del aprendizaje intercultural no es solo lograr el éxito lingüístico, sino también un encuentro interpersonal, lo que supondría ser capaz de establecer y mantener relaciones que involucran necesariamente a las dos culturas (Byram, 1995).

El desarrollo del componente intercultural permite desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que conducen al éxito de un encuentro intercultural, a establecer relaciones sociales, a adaptarse al entorno, a representar papeles específicos correctamente en la cultura de la lengua meta.

3. La competencia comunicativa intercultural

Teniendo en cuenta que existen conceptos y modelos teóricos en cada disciplina que abordan el término de interculturalidad, en este trabajo para definir tal concepto tomaremos en cuenta la opinión de autores especializados en el ámbito de la lingüística y/o la enseñanza de lenguas.

Teniendo en cuenta las directrices marcadas por el enfoque holístico, la competencia intercultural integra un conjunto de destrezas relacionadas con los aspectos afectivos y cognitivos, puesto que estos desempeñan un papel importante en el contacto cultural, cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos y la comprensión de los sistemas culturales. Tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula (Oliveras, 2000).

Para Meyer (1991), la competencia intercultural permite al hablante adquirir una habilidad para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas cuando se relaciona con personas de culturas diferentes. Al poseer los conocimientos adecuados sobre diferencias o similitudes existentes entre ambas lenguas, se desarrolla la habilidad de solucionar problemas interculturales derivados de las diferencias existentes.

Según Barros (2006), una de las características más importantes de la competencia intercultural es el hecho de que se permite al alumno pasar por un proceso en el que se va del etnocentrismo al relativismo cultural y se plantea una redefinición de la propia identidad, donde se permite incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, para poder comprender la segunda, previa reflexión sobre la primera.

Muchas veces, según Goodman (1994: 34), existen rupturas en la comunicación debido a malentendidos, malas comprensiones, imprecisiones o un mal uso del tiempo. El componente intercultural permite al alumno pasar barreras psicológicas, por ejemplo, cuando no se comparten las expectativas de la cultura meta.

4. El componente intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Dentro la didáctica de lenguas nos encontramos con el marco teórico para la competencia intercultural propuesto por Byram (1997), que se caracteriza por ser una referencia fundamental dentro del desarrollo de la competencia intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras.

Para este autor, la dimensión sociocultural es parte fundamental del aprendizaje, es importante la presencia de la cultura original del alumno, puesto que es la base a partir de la cual el estudiante irá asimilando mejor la lengua que aprende, también hace referencia a la importancia del factor emocional-afectivo como parte integradora de todo el proceso.

Asimismo, identifica seis dimensiones que caracterizan la competencia intercultural, a las que denomina "saberes":

- Saber ser (actitudes y valores).
- Saber aprender (destrezas interculturales).
- Saberes (conocimientos interculturales).
- Saber hacer (reconocimiento crítico cultural).
- Saber comprender (conocer y comprender).
- Saber implicarse (compromiso crítico).

Estas dimensiones que desarrolla ampliamente se corresponden con planteamientos muy análogos en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001).

4.1. La competencia intercultural dentro del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas

El MCER es un referente dentro del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación de las lenguas y promueve los parámetros que se deben seguir dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje tanto por parte del alumno como del docente.

En lo que se refiere a la competencia intercultural en el MCER, se incluye una amplia y detallada descripción de las denominadas competencias generales, en la que se hace referencia, entre otros factores, a términos como el "enfoque intercultural" de la enseñanza, el "hablante intercultural", la "consciencia intercultural" y la "competencia intercultural".

Se indica que el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que siendo un ente plurilingüe, debe desarrollar una competencia intercultural que le permita relacionarse eficazmente.

En el capítulo 5 del MCER, se hace referencia a las competencias que el alumno o usuario ha ido adquiriendo a lo largo de su vida y a las que tendrá que adquirir con el fin de poder abordar las situaciones comunicativas en las que se ve envuelto. Todas las competencias contribuyen de una forma u otra a la

capacidad comunicativa del alumno y son consideradas como aspectos importantes dentro de la competencia comunicativa.

Estas competencias a las que hace referencia el MCER son las siguientes:

a) Conocimiento declarativo (saber).
b) Las destrezas y habilidades (saber hacer).
c) La competencia existencial (saber ser).
d) La capacidad de aprender (saber aprender).

4.2. El componente intercultural desde el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes tomó como base el MCER para la actualización de su currículum y publicó en el año 2006 su PCIC (Instituto Cervantes, 2009). Este documento es de suma importancia a la hora de diseñar y desarrollar el currículum específico de cada institución en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Dentro de los objetivos generales de los niveles de referencia para el español, se brinda una información amplia del alcance de los niveles definidos, se establecen tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno o del aprendiente, como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Estas tres dimensiones, a pesar de tener características propias, se caracterizan por estar relacionadas entre sí y se las tiene que tener en cuenta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la dimensión del alumno como hablante intercultural, por ejemplo, se indica que este deberá ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a través de la lengua meta y establecer puentes entre ambas culturas.

En cada una de las dimensiones se tratan aspectos concretos que permiten caracterizarlas y situar su alcance. En el tratamiento de la dimensión de hablante intercultural se tiene en cuenta, en términos de objetivos, distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER. Sus objetivos se encuentran divididos en tres fases, que se caracterizan por ser modulares.

Por otra parte, dentro del planteamiento general de los inventarios de los niveles de referencia para el español, que son un total de doce, existe un inventario específico donde se brinda un tratamiento amplio sobre las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural.

La puesta en práctica del inventario permite desarrollar una personalidad intercultural, en la que actitudes como la comprensión, la aceptación, la integración, la empatía, la tolerancia y el respeto entre otros se hacen presentes hacia modos de ser y actuar referente a otras comunidades y van a permitir al alumno desenvolverse con éxito en el contacto con otras culturas.

5. Parámetros para el desarrollo del componente intercultural del PCIC

Dentro el PCIC se establecen los objetivos generales de los niveles de referencia para el español en tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno: este como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Estos objetivos se encuentran identificados asimismo en las competencias generales del MCER, el tratamiento de la dimensión de *hablante intercultural* pone énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural, entendida, en un sentido amplio, como reflexión y acción.

Asimismo dentro el PCIC se hace referencia a un inventario para el desarrollo de las *habilidades y actitudes interculturales.* Estas, al ser activadas de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural.

Las habilidades y las actitudes que conforman la competencia intercultural se caracterizan por otorgar una cierta flexibilidad en la programación, de este modo, permite la posibilidad de seleccionar los contenidos que se trabajarán a lo largo del programa, tomando en cuenta las necesidades del alumno, sus características y expectativas en el aprendizaje.

Se busca que el alumno desarrolle ciertas habilidades con el objetivo de: a) poder observar e interpretar desde diferentes perspectivas las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, b) dejar a un lado los estereotipos, c) desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, a pesar de las diferencias que puedan existir entre las culturas, d) actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, trazando puentes que permitan superar posibles malentendidos, e) atenuar las emociones y reacciones características del contacto intercultural y f) neutralizar en la medida de lo posible situaciones de posible conflicto.

Se pretende que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica lo siguiente:

a) Los conocimientos culturales que se irán integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales).
b) Su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades hispanas, en toda su diversidad y libre de estereotipos.
c) La adquisición de destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, interactuar con personas, hechos y productos culturales, para así ser capaz de actuar como intermediario cultural entre miembros de diferentes comunidades y hacer frente con eficacia a malentendidos culturales en situaciones conflictivas.
d) La atenuación de sentimientos negativos y el incremento de sus motivaciones, creencias, valores, emociones, sentimientos, entre otros, hacia la empatía, la apertura, el interés, etc.
e) Su participación reflexiva (planificación, ejecución, evaluación, reparación y ajustes) en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participa. Esto le permitirá incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes.

Por otro lado, los procedimientos que se denominan *actitudes interculturales* permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores, etc.), emocional (reacciones, sentimientos, etc.) y conductual (actuaciones, comportamiento, etc.). Esta predisposición determina y condiciona sus respuestas ante el entorno cultural y sociocultural durante los encuentros interculturales en los que participe.

5.1. Organización del inventario

Las especificaciones del inventario están organizadas en cuatro apartados, en los que se hallan presentes las habilidades y actitudes interculturales; en ellos, las habilidades se distribuyen en epígrafes que corresponden a diferentes fases del proceso cognitivo que subyace al procesamiento y asimilación del

conocimiento y las actitudes se organizan en los distintos apartados con arreglo a un mismo esquema (empatía, curiosidad, apertura, distanciamiento, etc.).

El primer apartado, "Configuración de una identidad cultural", pone el énfasis en las habilidades y las actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar con el fin de disponer de las estrategias necesarias para atravesar las etapas.

El segundo apartado, "Asimilación de saberes culturales, comportamientos socioculturales y referentes culturales", hace referencia a las especificaciones sobre las operaciones cognitivas (habilidades) necesarias para captar, elaborar, clasificar, interiorizar, integrar en las propias estructuras, ensayar o practicar y activar estratégicamente el conocimiento (saberes y comportamientos). Asimismo, se especifican los procedimientos necesarios (actitudes) como la empatía, la sensibilidad, el interés, la flexibilidad, etc.

El tercer apartado, "Interacción cultural", presenta una organización que corresponde a las fases de las tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias con el fin de establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales.

Finalmente, el cuarto apartado se centra en la mediación intercultural, las tareas destinadas a favorecer la negociación de significados, la correcta y adecuada interpretación de hechos y productos culturales, la erradicación de malentendidos o la neutralización de conflictos interculturales.

5.2. Categorías principales del inventario

Las habilidades y actitudes se condensan en 8 descriptores, que son los siguientes:

1. Habilidades de configuración de identidad cultural plural.
2. Actitudes de configuración de identidad cultural plural.
3. Habilidades de asimilación de los saberes culturales.
4. Actitudes de asimilación de los saberes culturales.
5. Habilidades de interacción cultural.
6. Actitudes de interacción cultural.
7. Habilidades de mediación cultural.
8. Actitudes de mediación cultural.

Estas a su vez constituyen una herramienta que facilita la evaluación de cualquier propuesta educativa que esté encaminada al desarrollo de la competencia intercultural, de hecho estos descriptores son los que varios autores entre ellos Álvarez (2012) utilizó en su estudio sobre el tratamiento de la *interculturalidad* en el aula con estudiantes de español sinohablantes y que en nuestro estudio se utilizó.

6. Resultados del estudio

6.1. El español en la educación secundaria marroquí

La colonización francesa y española de Marruecos a principios del siglo XX influyó en la organización cultural, política y social del país. Por ejemplo, las zonas del protectorado francés se extendían aproximadamente desde Fez y Rabat hacia el sur, llegando hasta Esauira, y hacia el este, llegando hasta la cordillera del Atlas. En estas zonas, el francés se constituyó en la segunda lengua, mientras que en la zona del protectorado español que ocupó sobre todo el Norte de Marruecos (Tánger, Tetuán, Larache, Mamora,

las montañas del Rif en Al-Hoceima y Nador) y la zona del Sahara occidental, es el español el que se estudiaba como segunda lengua.

En lo que se refiere al sistema educativo marroquí, el español es uno de los idiomas más estudiados, junto con el árabe clásico, el inglés y el francés. Según los datos de la Consejería Española de Educación en Rabat, actualmente hay en Marruecos 70.000 estudiantes de enseñanza secundaria que aprenden español como lengua extranjera, una materia que imparten 814 profesores de 495 centros públicos.

El estudio del español en la secundaria tiene carácter optativo, igual que el inglés, el alemán y el italiano. El poder optar por un idioma u otro dependerá de si el liceo lo propone como opción o no. Aproximadamente, el idioma español se oferta en un 42% de los institutos, a partir de 4º curso de la Educación Segundaria Obligatoria (ESO), es decir, a los 15 años aproximadamente. En lo que se refiere a la carga horaria, los alumnos estudian cuatro horas semanales tanto en los establecimientos públicos como privados.

Para la mayoría de los estudiantes, el interés de aprender español surge por ser España un país vecino, debido a la existencia de muchos medios de comunicación tanto españoles, como marroquíes que tienen un impacto profundo, sobre todo en el norte, mediante las películas, el fútbol, las famosas telenovelas latinoamericanas, la música, y también por la fluidez de turistas españoles que visitan este país, lo que produce que exista un intercambio con nativos.

6.2. Estudio sobre el componente intercultural en los manuales marroquíes

En 2014 se realizó un análisis del tratamiento que se le da al componente intercultural en tres manuales marroquíes especializados en la enseñanza del español como lengua extranjera: *¡Hola, Compañeros!*, editado en 2012 y perteneciente a la editorial "Al Ouma", *¡Qué bonito es el español!*, editado en 2008 por "Ediciones Maghrébines", y *¡Español para dialogar!*, editado en 2013 por "Imprimerie El Maarif Al Jadida". Estos tres manuales han sido creados especialmente para adolescentes de 4º de ESO, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 16 años.

El análisis se realizó tomando en cuenta los parámetros que se incluyen en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, se utilizó una plantilla de observación elaborada por Álvarez (2012: 330) que toma como base los criterios planteados sobre todo del PCIC. La valoración para cada descriptor ofrece las siguientes opciones y valoraciones que facilitarán la cuantificación de los datos obtenidos en los manuales, como se muestra a continuación (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Descriptores para el análisis

Descriptor	Frecuencia	Valoración
No	No aparece ningún descriptor de esta categoría en toda la unidad.	0
Rara vez	Cuando aparece 1 o 2 veces el mismo descriptor.	1
Muchas veces	Cuando aparece 3 veces el mismo descriptor.	2
Abundante	Cuando aparece 4 o más veces el mismo descriptor.	3

Tabla 2. Análisis del manual ¡Hola, Compañeros!

Plantilla de análisis						
	U.1	U.2	U.3	U.4	U.5	U.6
Habilidades de configuración de identidad cultural plural	0 No	I RV	0 No	0 No	I RV	0 No
Actitudes de configuración de identidad cultural plural	0 No	I RV	0 No	0 No	0 No	0 No
Habilidades de asimilación de saberes culturales	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No
Actitudes de asimilación de saberes culturales	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No
Habilidades de interacción cultural	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No
Actitudes de interacción cultural	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No
Habilidades de mediación cultural	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No
Actitudes de mediación cultural	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No	0 No

Leyenda: A = abundante: más de III; MV = muchas veces: II; RV = rara vez: I; y No = no aparece. U. = unidad

A partir del análisis realizado se puso en evidencia que el tratamiento de los contenidos culturales y socioculturales indispensables para la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa; por un lado, se encuentran reservados dentro de una sección especial que suele ser el cierre de la unidad, como si estos no tuvieran por qué estar integrados en las muestras comunicativas como un componente indispensable dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, y por otro lado, los temas culturales y socioculturales se limitan a ser textos informativos, seguidos de un banco de preguntas, en la mayoría de los casos.

En lo que se refiere a las muestras solo se limitan a ser una presentación única de contenidos gramaticales, lexicales, culturales o socioculturales, no se desarrollan las destrezas lingüísticas a partir de aspectos culturales y socioculturales, no se fomenta la observación, el análisis, la interpretación, muchas de las muestras presentadas se encuentran descontextualizadas y separadas de los contenidos lingüísticos, no se asume el acto comunicativo como un elemento compuesto de contenidos y no se considera un acto intercultural.

Las propuestas que se integran en los manuales muchas veces no permiten el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los alumnos, puesto que las actividades que se presentan no son suficientes, no se desarrollan habilidades y actitudes que permitan el desarrollo de la competencia intercultural como tal, no se aprovecha suficientemente el potencial de los contenidos culturales o socioculturales existentes, no están encaminados al desarrollo de la consciencia intercultural, existen pocas oportunidades para que el alumno reflexione sobre cómo se dan ciertos fenómenos dentro de la propia cultura o sociedad y la cultura meta, no se fomenta el análisis de posturas etnocéntricas, sentimientos, actitudes, estereotipos, prejuicios o falsas ideas que pueden tener los alumnos para que puedan ser conscientes de ellos y eliminarlos, no se fomentan actividades de crítica constructiva, donde se trate de explicar por qué los nativos de la lengua meta adoptan determinadas actitudes o conductas.

En estos tres manuales, las técnicas para desarrollar las habilidades y actitudes para la interacción cultural y la mediación cultural son inexistentes, no se posibilita una interacción donde se dé la oportunidad al alumno de ser un mediador en encuentros interculturales en el aula.

Asimismo, las actividades que favorecen la observación no se llevan a cabo, a pesar de que se presenta un input visual variado a través de elementos dentro de un entorno cultural, como fotografías de la familia real marroquí, española, las compras, el cumpleaños, las diferentes viviendas, barrios, ciudades, monumentos, una clase en un colegio español, una familia, el barrio.

7. Propuesta didáctica: actividades para desarrollar la competencia intercultural en alumnos marroquíes

Todos somos conscientes de que el rol que tienen los manuales dentro de la enseñanza es importante, puesto que son una herramienta de trabajo del docente, pueden servir como guía para profesores menos experimentados, como indica Riutort Casanova (2010), también pueden contribuir a la formación del profesor, facilitar la gestión del aula y la de los procesos de aprendizaje, asimismo pueden ofrecer una progresión de las unidades lingüísticas, dando a conocer lo que hay que aprender y resumiendo lo ya enseñado, ser un referente para el profesor y el alumno, puesto que aportan un marco de actuación que dota de seguridad a los estudiantes, facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos fuera del aula, convertirse en una fuente de motivación y estímulo, entre otros.

Sin embargo, muchos de los manuales que existen en el mercado no contemplan contenidos culturales que permitan el desarrollo de la competencia intercultural, es por ello que el rol que juega el profesor como mediador intercultural, tal como se indica en el manual sobre *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) es primordial, como facilitador que promueva el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas que permitan al estudiante convertirse en un aprendiz intercultural, que permitan al estudiante tener un papel más activo al descubrir no solamente una nueva cultura e interesarse por ella y que le brinden la oportunidad de reflexionar sobre la propia, estableciendo una relación entre su propia cultura y las otras.

En este sentido, a partir del material que ofrece el libro, el profesor puede recurrir a otros recursos, diseñar, elaborar e implementar materiales didácticos que le permitan complementar el ya existente en los manuales con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural en sus alumnos.

En la propuesta que elaboramos primeramente se tomó en cuenta el material y las actividades que se proponían en el libro, se priorizaron los temas socioculturales y culturales que hacían referencia a la identidad personal, como ser: nombres y apellidos, al tratamiento de tú y usted; a espacios urbanos: el bar; y a los horarios. Estos temas dentro la cultura marroquí y dentro otras culturas no suelen tener las mismas connotaciones, por lo que eran interesantes desde un punto de vista didáctico y cultural.

Para la propuesta metodológica partimos de las tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural que se describen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2009):

- El alumno observa e interpreta la cultura extranjera desde su propia cultura.
- El alumno adopta una posición intermedia que le permite comparar la cultura propia y la cultura meta.
- El alumno es capaz de funcionar como mediador entre ambas culturas.

Los objetivos que nos trazamos en las diferentes actividades que realizamos para los temas seleccionados eran:

- Identificar las ideas, percepciones y estereotipos que se tienen acerca de la cultura española.
- Promover y desarrollar actitudes y valores para entender y aceptar hechos, costumbres.
- Identificar y reconocer las propias costumbres y hábitos.

- Contrastar hábitos y costumbres de ambas culturas.
- Proporcionar información sobre los temas tratados en ambos países.
- Identificar y contrastar las similitudes y diferencias entre las culturas, en relación a las normas y convenciones básicas de la vida social.
- Desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la propia.
- Comprender comportamientos y contextos de distintas culturas, incluida la propia.
- Entender los comportamientos de la cultura extranjera y cómo distintas variables influyen (sexo, edad, clase social, etc.) en dichos comportamientos.
- Identificar rasgos de las culturas con las que se entra en contacto que se deciden integrar como parte de la propia identidad cultural.
- Identificar los sentimientos y actitudes frente a la diferencia cultural.
- Reconocer la necesidad de una actitud de adaptación y empatía para atenuar el choque cultural que supone la exposición a una nueva cultura.
- Proporcionar información para promover el entendimiento entre personas de culturas.

Con el objetivo de potenciar la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje y desarrollar su autonomía, al final de cada unidad se considera importante que los estudiantes puedan autoevaluarse, es por ello por lo que al final de cada unidad se pide a los estudiantes de responder a un cuestionario, los resultados de este pueden servir para que el alumno realice una autorreflexión sobre su aprendizaje y también pueden ser indicador para que el profesor conjuntamente con los estudiantes analicen sus logros y se tracen objetivos. A continuación, se presenta una sugerencia (tabla 3).

Tabla 3. Cuestionario para el autoanálisis de las competencias interculturales

	Sí	**No**	**Voy a buscar información**
Soy capaz de identificar y dar a conocer las similitudes y diferencias que existen entre mi cultura y la española.			
Puedo dar algunos ejemplos sobre las similitudes entre ambas culturas.			
Conozco las diferencias que existen entre mi cultura y la cultura española.			
Puedo dar algunos ejemplos sobre las diferencias que hay en ambas culturas.			
Tengo conocimientos para poder desenvolverme en España.			
Puedo ayudar a una persona cuando no entiende algo sobre la cultura española o marroquí, por ejemplo, a rellenar datos, a saludar.			
He aprendido a reconocer algunas falsas ideas que tenía.			
Puedo dar algunos ejemplos.			
Soy capaz de identificar algunas situaciones que pueden generar conflicto en ambas culturas.			
Las cosas que he aprendido son importantes.			

Hay cosas que me interesan de la cultura hispana. ¿Qué voy a hacer para saber más cosas?			

8. Conclusiones

Más allá de un intercambio basado en la información, lo que se busca es, entre otras cosas, la comprensión, la aceptación, la integración, las bases culturales y socioculturales que comparten las personas como miembros de una cultura y a las que accede el alumno: la memoria histórica, formas de vida, valores, creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.

Siendo el profesor el representante o educador de una cultura, deberá tener un amplio conocimiento de la cultura de la lengua meta, tanto de aspectos culturales actuales como históricos, crear entornos donde prime la observación, el análisis y la negociación, saber motivar en el aula y fuera de ella para que el alumno se integre y pueda hacer frente a nuevos retos culturales en los que los valores sean diferentes a los de su cultura de origen.

Entre los estudiantes deberá promover: a) el desarrollo de actitudes, destrezas, valores y el interés por conocimiento de la(s) cultura(s) extranjera(s), b) el conocimiento de la propia cultura y de la lengua meta, c) el interés, la curiosidad y el respeto por su propia cultura y de la lengua meta, d) formas de relacionarse adecuadas con gente de otra cultura y finalmente debe fomentar el trabajo en equipo, el diálogo, la participación activa y reflexiva, la autonomía y la colaboración y e) el desarrollo de una personalidad capaz de convivir de forma eficaz y productiva en un ambiente de tolerancia y cooperación, donde el alumno contribuya a fomentar, enriquecer y mantener una cultura.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A.B. (eds.) (2012). El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Barros, P.G. (eds.) (1998). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: La formación intercultural de los profesores de español lengua extranjera. En Martínez González, A., Barros García, Becerra Hiraldo, Molina Redondo (Eds.), *Enseñanza de la lengua I*. Granada: G.I.L.A.

Byram, N. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En Sercu, L. (ed.) *Intercultural Competence.* Aalborg: Aalborg University Press.

Byram, N. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. 1ª edición. Cleveland: Multilingual Matters.

Comisión Europea (2009). Europa en comunicación: Español Como Lengua Extranjera. Nivel A2. Representación en España. Madrid: Ed. DiScript Preimpresión.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco [fecha de consulta: 12/6/2013]

Goodman, N.R. (1994). Intercultural education at the university level: teacher-student interaction. En Richard, W., Brislin, R.W., Yoshida, T. (eds.) Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training Programs (pp. 129-148). Thousand Oaks: Sage Publications.

Instituto Cervantes (2009). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Edelsa.

Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. En línea: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [fecha de consulta: 4/10/2013].

Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid. Edinumen.

Riutort Casanovas, A. (2010). La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de negocios, análisis de materiales para su enseñanza. Tesis doctoral, Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes. En línea: http://oa.upm.es/10621/1/ANTONIO_RIUTORT_CANOVAS_1.pdf [fecha de consulta: 6/12/2013].

Gamificación en el aula de ELE: el avatar

MARÍA PISONERO BLANCO

Editorial enClave – ELE

Resumen: Monedas virtuales, insignias, avatares, barras de progreso, vidas: las estructuras y componentes de los videojuegos nos desafían a diario invitándonos a subir de nivel. Sus formas nos son familiares y sus estéticas nos ayudan a viajar a un lugar de juego y diversión. En este escenario nace la *gamificación*, que aplica mecánicas y dinámicas de juego en contextos no lúdicos, con la intención de aumentar la implicación y motivación del usuario. En el ámbito educativo, el uso de estas mecánicas y dinámicas nos puede ayudar a convertir al alumno en protagonista, propiciar el contacto social y establecer un *camino del héroe*, en el que se identifiquen los hitos de progresión que debe alcanzar el alumno. Abordaremos en esta comunicación la figura del avatar como elemento de la *gamificación* con gran poder educativo y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, y más concretamente, en el aula de ELE.

Palabras clave: gamificación; avatar; recursos digitales; motivación.

1. Introducción

Esta comunicación se enmarca dentro de un proyecto más amplio sobre los efectos y posibilidades de la *gamificación* en el aprendizaje de ELE. Para esta comunicación hemos elegido uno de los componentes del juego más comunes: el avatar.

Con el propósito de acercarnos de una manera conceptual a esta nueva metodología, haremos un recorrido general sobre sus bases teóricas. En una segunda parte, abordaremos el avatar como componente del juego. Analizaremos de una manera más exhaustiva el avatar en la clase de ELE, sus efectos sobre la motivación y las claves para su implantación en el aula.

Los primeros videojuegos modernos aparecen en los años sesenta. A pesar de su corta vida, esta industria mueve miles de millones de euros anuales, y su crecimiento imparable multiplica esta cifra año tras año.

Es indiscutible el poder de los videojuegos sobre el usuario. La capacidad de los videojuegos de "enganchar" al usuario y llevarlo a un estado de concentración y motivación tan elevado es la base de la *gamificación*, que utiliza los elementos del videojuego en entornos no lúdicos.

En educación, esta metodología surge de la necesidad de solventar problemas como la dispersión, la inactividad o la sensación de dificultad, fomentando la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La *gamificación* está teniendo buena aceptación en la enseñanza dado al porcentaje de éxito como potenciador de la motivación.

Existen numerosos estudios empíricos con resultados favorables. Juho Hamari Jonna Koivisto y Harri Sarsa realizaron en 2014 una revisión de la literatura de los estudios empíricos sobre *gamificación* (Hamari,

J. Koivisto, J. Sarsa, H. 2014). En esta revisión analizaron 24 estudios para determinar los efectos de la *gamificación*. La investigación concluye que la aplicación de experiencias *gamificadas* produce efectos positivos en la motivación de los usuarios. El estudio también concluye que su éxito depende del contexto en el que se aplique. Dentro del mismo estudio, la revisión de las investigaciones desarrolladas en el ámbito educativo (9 de las 24) define la *gamificación* como positiva en términos de incremento de la motivación y compromiso en las tareas de aprendizaje, así como aumento de la sensación de "diversión". Al mismo tiempo, señala algunos aspectos problemáticos relacionados con la metodología, como son el incremento de la sensación de competición, la dificultad de las tareas de evaluación y las características del diseño de la experiencia. A lo largo de este trabajo abordaremos estos aspectos problemáticos proporcionando claves para su aplicación en el aula de ELE.

La finalidad del trabajo que aquí se presenta es dar a conocer al avatar como recurso en la clase de ELE de una manera sencilla y práctica.

2. Fundamentos teóricos

Tradicionalmente, los profesores de segundas lenguas hemos incorporado actividades lúdicas y juegos en clase con diferentes propósitos; "amenizar" las sesiones, motivar a los alumnos, generar un ambiente agradable, etc. Como profesores, hemos experimentado el valor didáctico y educativo del juego.

A diferencia del juego, que tiene un fin en sí mismo, la *gamificación* complementa el proceso de enseñanza con un sistema de recompensas organizado que busca la implicación del alumno.

De una manera más completa, la *gamificación* se define como el uso de mecánicas basadas en el juego, la estética y el pensamiento de juego para aumentar la participación, motivar para la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Kapp, K. 2015).

Sus orígenes y bases teóricas están ligados al mundo de los videojuegos y a la capacidad de estos de llevar al individuo a un estado activo que le predispone a seguir realizando una actividad aumentando su atención y disminuyendo la sensación de esfuerzo. Este fenómeno se relaciona con el "estado de flujo" conceptualizado por Mihály Csíkszentmihályi (1990). Autores como Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) defienden que a través del uso de los elementos presentes en los juegos, los participantes aumentan su tiempo de dedicación y se implican mucho más a la hora de realizar una actividad específica.

La *gamificación* como metodología está teniendo buenos resultados en el ámbito educativo, pero debemos resaltar que el éxito de una experiencia gamificada no reside tanto en la técnica como en el diseño del sistema.

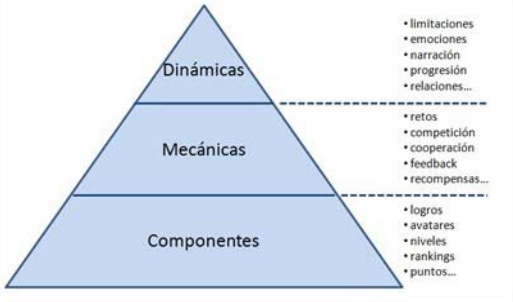
Para el diseño de una experiencia gamificada nos podemos apoyar en los elementos del juego. Estos actúan como "recetas validadas" capaces de despertar el interés de los alumnos.

2.1. Elementos de juego

Los elementos del juego se dividen en niveles que van desde nociones más abstractas hasta las herramientas que hacen operativa la experiencia.

Werbach y Hunter (2012) clasifican los elementos de la *gamificación* en dinámicas, mecánicas y componentes formando una pirámide de lo más general a lo más concreto.

Gráfico 1 (fuente: http://usr.uvic.cat/pirp1303/files/2013/05/UVIC-CGS-GAMIFICATION-2S2012-13.pdf)



- Las dinámicas son los aspectos más globales que enmarcan el juego y que se dirigen al fin específico que queremos alcanzar. Se podría relacionar con el género del juego. Forman parte de las dinámicas del juego, las restricciones o límites, la trama o narrativa, el tipo de relación que se va a fomentar (cooperativa/competitiva), las sensaciones o emociones que queremos despertar en el usuario (confianza, entusiasmo, etc.) y la progresión.
- Las mecánicas son las nociones que encontramos en un reglamento y que los jugadores tienen en cuenta para realizar la actividad. Las más comunes son los desafíos, el feedback, la competición, las recompensas, los turnos, los intercambios de roles y la cooperación (Werbach, 2015). Otros autores como Robin Hunicke, Marc LeBlanc y Rober Zubeck (2004) entienden las mecánicas como las acciones, comportamientos y control dado al jugador en el contexto del juego. Para Andrezej Marczewski (2015) las mecánicas crean patrones de comportamiento que se repiten, son los ladrillos experienciales del juego.
- Los componentes son las herramientas que nos permiten llevar a cabo las acciones anteriores. Entre estos, encontramos: los logros, el avatar, las insignias, las luchas contra el jefe, las colecciones, los combates, los contenidos que hay que desbloquear, los regalos, los tablones de clasificación, los niveles, los puntos, los test, los gráficos sociales, los equipos y artículos virtuales.

Una de las consecuencias de la corta vida de la metodología de *gamificación* es que no existe un criterio unificado a la hora de nombrar diferentes conceptos. Así, la clasificación anterior es una de las más reconocidas, pero podemos encontrar a otros autores con clasificaciones y definiciones diferentes.

De forma general se ha entendido la *gamificación* como el uso de puntos, insignias y *ranking*. Es conocido como sistema PBL (*points, badges* y *leaderboards*) por sus siglas en inglés. Estos son los componentes más utilizados en las experiencias gamificadas, algo socialmente conocido y confirmado por Juho Hamari Jonna Koivisto y Harri Sarsa en su revisión de literatura de estudios empíricos sobre *gamificación* "Does gamification work?" (2014).

De una manera sencilla, estos tres componentes, generan un alto impacto en poco tiempo. Los jugadores compiten por ganar puntos y conseguir estar en lo más alto de la tabla de clasificación. Sin embargo, puede producir un efecto contrario al que queremos conseguir. Enfocar la potencia del juego en un sistema competitivo puede fomentar sentimientos de ansiedad o frustración en nuestros alumnos al verse comparados con sus compañeros. Como hemos dicho antes, el diseño es una pieza clave en la *gamificación* y utilizar componentes variados de una manera inteligente puede suponer la diferencia entre el éxito y el fracaso de nuestra experiencia.

Existen numerosos componentes del juego, cada uno de ellos tiene unas características según su naturaleza. En esta comunicación vamos a poner la atención en el avatar por su gran potencial y versatilidad

en la enseñanza de segundas lenguas.

Antes de analizarlo de manera aislada, para ayudar en la comprensión de cómo un componente como el avatar se relaciona con en el sistema gamificado, pondremos un ejemplo a través de la clasificación de elementos de juego de Werbach (2015).

Imaginamos que definimos en un tablón del aula un formato de carrera entre nuestros alumnos (esta sería la dinámica del sistema). Para progresar cada uno debe cumplir retos, realizar duelos con sus compañeros, hacer trabajos en grupo (estas serían las mecánicas o reglas). Y para que sea concreto, construimos un tablero de juego con el recorrido a realizar. A cada alumno le pedimos que elija un corredor diferente (avatar), elaboramos una baraja de cartas con misiones y ponemos trofeos para aquellos que lleguen en las primeras posiciones a las metas volantes. Estos últimos elementos, son los denominados "componentes".

Como podemos ver, el avatar va a intervenir a diferentes niveles de abstracción dentro del sistema. Nuestra labor en esta comunicación será acotar este componente del juego para facilitar su uso en los procesos de enseñanza de ELE.

2.2. El avatar

El avatar como instrumento de aprendizaje no es algo nuevo en el aula de segundas lenguas. Con el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas comienzan a realizarse juegos de simulación o *role play*. Mediante estos juegos, se sitúa al individuo en escenas cercanas a la vida real en las que deben desenvolverse.

En el mundo de los videojuegos e internet se conoce como avatar a la representación gráfica de un individuo. Esta representación puede ser a través de nombres, dibujos, fotografías o formas según la plataforma que se utilice (Reyes, 2015). Para Sánchez Martínez (2013) el avatar es el desdoblamiento del sujeto a través de arquitecturas visuales y modos de ser en imagen. De cualquier manera, esta representación supone una unión entre el mundo real y el mundo virtual, ya que es el individuo quien lo caracteriza, lo dota de personalidad y lo manipula a través de los dispositivos electrónicos.

2.3. El avatar en gamificación para el aprendizaje de ELE

Como hemos visto, el avatar es una variación de los personajes creados en los juegos de simulación o *role play* que, gracias a los avances tecnológicos, cuenta con características que lo convierten en más atractivo, versátil y accesible al tipo de estudiantes que tenemos hoy en día.

Hay una serie de aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de utilizar el avatar en la clase de español:

- Para que el alumno se identifique con su avatar es importante que sea una representación concreta, que el alumno lo dote de un nombre, que tenga una imagen y que lo pueda personalizar físicamente conforme a sus gustos y preferencias.
- Dar momentos o espacios concretos de uso al avatar aumentará el valor de la herramienta en el aula.
- Para fomentar el carácter comunicativo del avatar, se desenvolverá en un contexto creado de acuerdo con los objetivos del aprendizaje.

Dentro de la *gamificación* el avatar puede ser un elemento eficaz para generar sentido de compromiso e implicación del usuario. Al mismo tiempo que el usuario desarrolla y personaliza su personaje virtual, crea un vínculo donde se considera el avatar como una extensión de sí mismo (Ceballos, 2011). A menudo, el usuario desarrolla el sentido de pertenencia y apego hacia el avatar. Cualquier actividad realizada a través del avatar se sentirá como propia, dando la posibilidad de vivir experiencias significativas para el individuo.

2.4. Efectos en la motivación del uso del avatar en las clases de ELE

Pedagógicamente, esta herramienta tiene un fuerte poder al permitir ser y no ser al mismo tiempo. En la enseñanza de segundas lenguas, el avatar se relaciona con el concepto de Dörney (2009) de *ideal self* relacionado con la motivación. Según esta corriente, proyectar la imagen de uno mismo siendo capaz de hacer algo actúa como un fuerte motivador para el aprendiente al mismo tiempo que lo dota de una mayor consciencia de su progresión de aprendizaje.

Además de este efecto donde unimos las aspiraciones del alumno con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español a través del avatar, podemos ver otros efectos sobre la motivación:

1. **Incremento de la autonomía y percepción de competencia**. La progresión del avatar se liga a la toma de decisiones que elige el alumno seleccionando "misiones" o tareas y cumpliendo los objetivos de aprendizaje.

El protagonismo del alumno se ve reforzado durante la caracterización del avatar. Esta libertad de elección junto a las acciones de progresión permite construir una imagen al alumno capaz de acceder a niveles superiores de competencia lingüística. Otros elementos de juego, como el *ranking*, la tarjeta de control o las insignias, asociadas a nuestro avatar nos pueden facilitar retroalimentación de la autonomía y nivel de competencia del alumno.

Una de las estrategias utilizadas para incrementar la autonomía y la percepción de competencia es permitir repetir una y otra vez las tareas hasta poder conseguir la "nota" deseada por el alumno. El uso del avatar asociado a otros elementos de juego como "vidas ilimitadas" o "inténtalo de nuevo" permite aumentar las tentativas del alumno y por lo tanto aumentar su número de horas expuesto al aprendizaje.

2. **Incremento de la cohesión de grupo**. La socialización del alumno del siglo XXI tiene vínculos tanto en el mundo físico como en mundos virtuales. En ambos mundos, el alumno ha normalizado su expresión a través de avatares. La relación interpersonal está cambiando y aparecen nuevos puntos de interés a la hora de forjar vínculos de compañerismo y amistad.

3. **Reducción de la sensación de vergüenza y ansiedad**. La expresión oral puede suponer un gran reto para los aprendientes por sentirse expuestos a grupo de personas dispuestas a juzgarlos. A través del avatar los estudiantes pueden expresarse relativizando su vulnerabilidad y reduciendo la ansiedad al hablar en público.

4. **Relativización del fracaso**. Al realizar una actividad a través de un avatar, los alumnos no sienten una responsabilidad directa de los errores cometidos ya que, de alguna manera, perciben que es el avatar el que se equivoca. En consecuencia, los alumnos sienten mayor libertad de acción y toman más riesgos a la hora de realizar una tarea de expresión escrita y oral. Estas producciones tienen una mayor variedad de léxico y estructuras gramaticales, son más extensas y son más creativas.

2.5. Claves para la aplicación del avatar en el aula de ELE

El uso del avatar debe ayudar al profesor a mantener la atención de los alumnos en sus objetivos de aprendizaje. Se establecen una serie de principios:

1. El avatar será efectivo siempre y cuando el alumno lo sienta como una extensión de su identidad. El profesor debe ayudar a conseguir ese vínculo permitiéndole vivir al alumno experiencias positivas a través de él.
2. Nuestro diseño gamificado está construido para alumnos y esa debe ser nuestra prioridad. Escuchar sus demandas y preferencias es la única forma de mantener al grupo de alumnos implicados en el proceso.
3. El avatar es una oportunidad para que el alumno dibuje su personalidad "ideal". Sería recomendable que se incluyera la maestría del idioma como una de las características del avatar.
4. La experiencia de juego será importante siempre y cuando colabore en mantener la voluntad de los alumnos por aprender y conseguir los objetivos.
5. Aprender siempre debe ser divertido. Utilizar elementos de juego para provocar experiencias no deseables provoca una disminución de la participación y es un obstáculo en futuros diseños gamificados.

Una vez nos decidimos a aplicar el avatar en el aula, comenzamos a plantearnos cómo será su camino de aprendizaje y dónde tendrá protagonismo el avatar. Claves en el diseño:

1. Caracterización de nuestro avatar. El avatar puede tener un nombre, una imagen gráfica, unas características psicológicas, unas habilidades, unas posesiones, puede formar parte de un colectivo, etc. Será nuestra labor de diseñadores decidir los descriptores y las posibilidades de evolución para mantener el deseo del alumno por "equipar" su avatar.
2. Establece los canales por los que se utilizará el avatar: ¿Vamos a utilizar la tecnología? ¿Estará el avatar activo durante toda la sesión? ¿Tendrá un espacio determinado? Estas decisiones las debemos tomar para acotar los momentos y espacios de uso del avatar.
3. El camino de aprendizaje debe parecerse a un "camino del héroe" donde se identifiquen los diferentes hitos por los que debe pasar el alumno. El avatar progresará a través de niveles y trofeos. Nuestra labor docente será la de identificar claramente cuáles son las "misiones" y resultados que permitirán al alumno progresar.
4. Para colaborar en este camino, uno de los elementos clave serán las recompensas. Distinguiremos entre las recompensas con un patrón establecido y las inesperadas. Ambos tipos de recompensas complementariamente ayudan a proporcionar retroalimentación del esfuerzo y el resultado a los alumnos.
5. Sentido de responsabilidad. El avatar en cada sesión que participa debería tener opciones para realizar tareas, conseguir privilegios, progresar en su "camino del héroe" y reforzar su caracterización.

Desde la experiencia hemos identificado una serie de claves que nos ayudarán a implementar el avatar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recomendaciones concretas:

1. Tutorial. Las instrucciones relacionadas con el avatar necesitan ser compartidas y entendidas por todos los alumnos antes de comenzar el proceso.
2. Cada nueva regla o límite necesita de tiempo de implantación, de comprensión y de asimilación. Se recomiendan pocas reglas estrictas, antes que confundir al alumno con un sistema complejo de reglas.
3. El alumno necesita saber de antemano que se pide de él. Misiones, recompensas y evaluación deben ser claras. Si no tenemos claro lo que vamos a pedir al alumno es preferible no iniciar la actividad.
4. La herramienta más poderosa es el ejemplo. Utilizar el "profesor avatar" nos ayudará a empatizar con el alumno, funcionará también como un disparador de la acción de juego y dará ejemplo de los comportamientos adecuados.
5. La interacción entre avatares puede ser una estrategia positiva. Sin embargo, el uso precoz de actividades competitivas puede poner en riesgo el sistema gamificado. Por esto, recomendamos el uso inicial de tareas cooperativas que ayuden a hacerles sentir parte del grupo.

2.6. Recursos digitales para la confección y uso del avatar en el aula DE ELE

2.6.1. Voki

Existen en internet muchas herramientas que nos permiten crear avatares en contextos diferentes: superhéroes de Marvel, monstruos, figuras picassianas, etc. Sin embargo, Voki es la herramienta gratuita más conocida. Su éxito reside en su versatilidad y su sencillo funcionamiento: se elige un personaje (anónimo o famoso, real o de ficción, o incluso tu propia imagen), un fondo y se personaliza con el color de la piel, del pelo, de los ojos, ropa, accesorios, etc. Su creación es muy intuitiva y posee gran variedad de opciones para la personalización de nuestro personaje virtual. Una vez tenemos nuestro avatar, se puede introducir un mensaje. Este mensaje se puede introducir bien a través de un texto, que escribimos en el campo de texto para este propósito, o bien grabándolo con nuestra propia voz. Cuando el personaje está creado y guardado, cada vez que el usuario pulsa sobre el avatar se escucha el mensaje sonoro. Esta herramienta permite también insertar el avatar en una página web, blog o wiki, así como mandarlo a través de correo electrónico o dispositivos móviles.

2.6.2. Classcraft

Classcraft es un juego de rol educativo en línea en el que los profesores y los alumnos juegan juntos en el aula. Durante el curso, los estudiantes tienen objetivos, así como misiones individuales y en grupo con los que pueden ir ganando poderes que les otorgan privilegios en la vida real. Para jugar a Classcraft cada alumno tiene que elegir un personaje entre tres clases diferentes: curandero, mago o guerrero, con propiedades y poderes únicos. Conforme el juego y el personaje progresen, el estudiante puede ir personalizando su avatar y elegir mascotas para que le acompañen. Esta plataforma supone una realidad virtual madura que cuenta con numerosos componentes de *gamificación*. Cada profesor puede adaptar esta experiencia a su clase y nivel. Para ello, cuanta con tutoriales, consejos y trucos para sacarle el máximo partido.

2.6.3. Class Dojo

Class Dojo es una plataforma virtual de uso gratuito que cuenta con 35 millones de usuarios y está presente en más de 100 países. Se puede utilizar a través de dispositivos web o aplicaciones móviles. Su objetivo es estimular al alumnado, reforzar los comportamientos positivos y disminuir las actitudes contrarias al aprendizaje. A través de Class Dojo el profesor organiza su clase, cada alumno tiene su avatar, que le representa en la plataforma virtual. Los profesores pueden utilizar esta aplicación para dar a los estudiantes una retroalimentación en tiempo real de cómo está siendo su trabajo o comportamiento en el aula. La plataforma también captura y genera datos sobre el alumno que los profesores pueden compartir con los padres y administradores. Su utilización es sencilla e intuitiva, lo que facilita la labor organizativa y de recogida de datos ligada a la labor docente. Por otro lado, también ayuda a convertir el proceso educativo en un asunto divertido y guiado para el alumno.

3. Conclusiones

El avatar es un componente de juego con un gran potencial en las clases de ELE. Sus posibilidades en el aula son infinitas, ya que no supone un cambio en el contenido de la actividad, sino en el "medio" (en la manera de presentarla, de ejecutarla, etc.). Podemos usar el avatar como profesor para proponer tareas y actividades en clase, para recitar historias o para cantar.

Los alumnos pueden hacer presentaciones orales utilizando el avatar como apoyo o como único locutor. A la hora de plantear actividades poco motivadoras, como es una composición escrita, el avatar nos puede ayudar a "camuflar" la actividad y transformarla en algo atractivo para los alumnos. Es una herramienta útil para trabajar aspectos culturales, nos puede ayudar a que se acerquen a la cultura si deben identificarse con un avatar hispanohablante. El avatar también ha tenido muy buenos resultados para ayudar a los estudiantes con la pronunciación y conversación.

Estas tareas pueden dar buenos resultados aplicadas en el aula de manera aislada, pero integrando estas actividades en un sistema estructurado con un diseño previo tenemos la oportunidad de multiplicar su significado y eficacia.

Escuchar al alumno y adaptarnos a sus necesidades resulta esencial en la labor docente. No podemos olvidar que es el alumno el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, los profesores deben tener un rol secundario, somos acompañantes o facilitadores del proceso. Metodologías como la *gamificación* nos pueden ayudar a hacer el camino más atractivo y apetecible, reducir la sensación de esfuerzo e involucrarles de una manera activa en su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Banfield, J. Wolkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification. Pedagogy contemporary issues in education research. Vol. 7 (No. 4).

Csíkszentmihályi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Collins Publisher.

Ceballos, L. D. C. & Mejía, Z. C. (2011). Construcción de identidad en los videojuegos en línea (tesis de maestría). Universidad San Buenaventura Cali, Santiago de Cali.

Dicheva, D. Dichev, C., Agre, G. Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. Educational Tenchnology and Society, Vol. 18 (No. 3).

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Motivation, Language Identity and the L2 Self (pp. 9-42). Dublin: MPG Books.

Frost, D. Matta, V. Maclvor, E. (2015) Assessing the Efficacy of Incorporating Game Dynamics in a Learning Management System. Vol. 26 (No. 1), Winter. Recuperado de: https://www.questia.com/library/journal/1G1-432064769/assessing-the-efficacy-of-incorporating-game-dynamics.

Grané, M. Frigola, J. Muras, M. A. (2007). Second Life: Avatares para aprender. Edutec 2007. Buenos Aires, 23-26 Octubre.

Hamari, J. Koivisto, J. (2013). Social Motivations to Use Gamification: An Empirical Study of Gamifying Exercise. 21th European Conference on Information System. Utrecht, 5-8 Junio.

Hamari, J. Koivisto, J. Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 47th Hawaii International Conference on System Science. Waikoloa, 6-9 Enero.

Kapp, K. (2012). Games, gamification and the quest for learner engagement. The association for talent development. TD Magazine. Recuperado de: https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2012/06/Games-Gamification-and-the-Quest-for-Learner-Engagement.

Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-base methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer.

Martínez Venegas, V. (2011). Aprendizaje en Colaboración de una Segunda Lengua a través de Realidad Virtual (tesis de maestría en tecnologías de la información). Universidad de Colima, Colima.

Mckinnell, C. (2009). Virtual words and the 3-D Internet. Social software and web 2.0 technology trends. (pp. 80-104). New York: IGI Global.

Reyes Calixto, M. (2015). Avatares y textos (mmorpg) desde la semiótica de la cultura. Encuentro Nacional AMIC 2015. Querétalo, 4-5 Junio.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: how game thinking can revolutionize your business. New York: Warton Digital Press.

Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011): Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Toronto: O'Reilly.

La situación actual de la enseñanza de español en Tailandia

PABLO JAVIER RAMOS CUEVAS

EP Strisuksa School

Resumen: La enseñanza de ELE en Asia ha experimentado un crecimiento muy considerable en las últimas dos décadas (en algunos casos sin precedentes). Dicho crecimiento, no obstante, no es uniforme y presenta diferencias en cada país de Asia. Tailandia es uno de los países en los que el español está presente en las aulas. Esta comunicación tiene como objetivo dar cuenta de ello mediante una visión global de la enseñanza en el país en donde se enmarca la enseñanza de ELE a nivel de educación secundaria, bachillerato y universidad. Se ofrecen además resultados de una encuesta de elaboración propia sobre el perfil del docente de ELE en Tailandia. La comunicación concluye con una serie de dificultades existentes en la enseñanza de ELE en Tailandia y posibles soluciones para las mismas.

Palabras clave: ELE; Tailandia; perfil docente; bachillerato; universidad; sistema educativo; motivación.

1. Introducción

En los últimos años, el hablar sobre la enseñanza de ELE en Asia provoca de manera inevitable que el público general ponga sus ojos principalmente en China y también en Japón y Corea del Sur. No en vano, cuando la Consejería de Educación española se estableció en China en 2005, la cifra de estudiantes de español era de 4.236 y a día de hoy son más de 25.000 los que lo hacen a nivel universitario, cifra que podría ascender a los 83.000 estudiantes si no fuera porque el 70% de las solicitudes para estudiar español en las universidades se rechazan. Tampoco se cuentan la enseñanza privada y el Instituto Cervantes. Ni siquiera se puede disponer de números exactos, debido a que la enseñanza de español en China crece a un ritmo muy rápido (Puy, 2012).

En lo que respecta a Japón y Corea del Sur, el español se enseña en 240 universidades japonesas principalmente como segunda lengua (Ugarte, 2012) y 30 coreanas (Jiménez y Cabrera, 2012), además de tener los mayores números de examinados del DELE en toda Asia, a saber, 2.014 por la parte japonesa (García y Gil de Carrasco, 2014) y 2.412 por la parte coreana en 2013 (Miró y Álvarez, 2015). En 2015 las cifras en Japón han aumentado hasta los 2.231 matriculados para dicha prueba[1].

Teniendo en consideración estos datos, la afirmación inicial de que el espectro de la enseñanza de español en Asia se centra principalmente en estos tres países no es en absoluto descabellada. No obstante, hace falta ampliar el campo de estudio e incluir al Sudeste Asiático, donde países como Singapur, Filipinas y Tailandia tienen una proyección muy prometedora para los años venideros. En el caso de Singapur se debe a la apertura de la escuela *Las Lilas* en el año 2005 y que ha provocado un crecimiento sin igual de la enseñanza de español, hasta la creación de la primera plaza de lector AECID en la Universidad Nacional

[1] Datos proporcionados por el Instituto Cervantes de Tokio.

de Singapur en el curso 2015-2016 y los planes de abrir un centro del Instituto Cervantes próximamente; en lo referente a Filipinas, por la "resurrección" del español tras ser desterrado de la enseñanza filipina y como lengua oficial del país en 1987 y ahora enfocado principalmente al comercio y al trabajo por la alta demanda del mismo en la industria de la atención al cliente[2].

El caso de Tailandia es el que va a ocupar esta comunicación, basada parcialmente en la memoria de máster "Salidas profesionales del profesor de ELE en Asia Oriental y el Sudeste Asiático" y dividida en cinco secciones: la presente introducción; una pequeña muestra del sistema educativo tailandés en el que se encuadra la situación de la enseñanza de español a nivel de secundaria y universitario junto a la motivación e interés del estudio del español; una investigación de carácter propio sobre el perfil del profesor de español que se busca en Tailandia y, por último, una serie de conclusiones y dificultades que encuentran tanto los docentes como los alumnos a la hora de aprender español como lengua extranjera. A pesar de intentar ofrecer una visión fidedigna de la situación actual, se trata de una investigación de carácter inicial debido a la escasa bibliografía existente y a la necesidad de profundizar en este campo de estudio, por lo que son bienvenidas futuras investigaciones que profundicen en los temas que se tratan en esta comunicación.

2. El sistema educativo y la situación de la enseñanza de español en Tailandia

De acuerdo con Srivoranart (2011: 274) el sistema educativo tailandés está basado en su homónimo japonés y en los occidentales, con una división en cuatro niveles: preescolar o *anuban* อนุบาล (de los tres a los cinco años), educación primaria o *prathomsuksa* ประถมศึกษา (de los seis a los once años), educación secundaria o *mathayomsuksa* มัธยมศึกษา (de los 12 a los 17 años, dividida en dos fases, de los 12 a los 14 años y de los 15 a los 17, esta última de carácter opcional) y educación superior (de los 18 a los 22 en adelante).

Es reseñable que al final del tercer año de la enseñanza secundaria los alumnos tailandeses tienen que superar el *Ordinary National Education Test* (O-NET) para continuar con su educación en el segundo ciclo. Una vez finalizado este, hasta el año 2010 los alumnos habían de superar el *Advanced National Education Test* (A-NET), el equivalente a los *A-Levels* del sistema educativo británico o el Bachillerato Internacional. Además de lo anteriormente mencionado, los estudiantes que quieran acceder a la universidad han de pasar el corte del *Central University Admission System* (CUAS), que tiene en cuenta las notas de O-NET, del GAT (Test de Aptitud General) y el PAT (Test de Aptitud Profesional), además de las calificaciones obtenidas desde el cuarto curso de secundaria[3]. De nuevo Srivoranart muestra que la prioridad de los estudiantes es "acceder a las universidades públicas, que son más económicas y prestigiosas, además de que, en cierta manera, garantizan su futuro" (2011: 275). Es en este marco en donde se encuadra la enseñanza de español tanto a nivel de secundaria como universitario, con algunos casos en primaria.

La enseñanza de ELE como tal dio comienzo en Tailandia en 1966 en la Universidad de Chulalongkorn y en 1974 se fundó el primer programa de estudios de lengua y cultura hispánica (Batalla, 2006). Desde entonces, la enseñanza de español ha ido creciendo poco a poco hasta estar presente en numerosos centros universitarios y colegios, tanto internacionales como públicos con programa privado.

[2] Información recuperada de http://www.elconfidencial.com/mundo/2014-06-04/la-gallina-de-los-huevos-de-oro-esta-en-filipinas-y-habla-espanol_141181/

[3] Información recuperada de: http://thailand.angloinfo.com/family/schooling-education/education-system.

2.1. A nivel universitario

La enseñanza de español en universidades es notable, si bien está limitada a unos pocos centros, a saber:

- Universidad de Chulalongkorn (Bangkok).
- Universidad de Khon Kaen (Khon Kaen).
- Universidad de Mahidol (Nakhon Pathom).
- Universidad de Thammasat (Bangkok).
- Universidad de Ramkhamhaeng (Bangkok).
- Universidad de Chiang Mai (Chiang Mai).
- Universidad del Príncipe Songkla (Songkla).
- AIT (Asian Institute of Technology, Bangkok).

Se calcula que la cifra de estudiantes de español en Tailandia es en total de unos dos mil al año[4]. Las universidades de Ramkhamhaeng y Khon Kaen ofrecen grado en español, al igual que Chulalongkorn (donde además se puede hacer posgrado en español como lengua extranjera). La universidad de Mahidol ofrece un *minor* en español y Thammasat, además de español como optativa, dispone desde hace muy poco del único *minor* enfocado a estudios latinoamericanos en Tailandia. En el caso de la Universidad de Songkla destaca, según Batalla (2006), que el español que se enseña es específicamente enfocado al turismo y la dirección hotelera, algo que se hace de manera similar en la Universidad de Khon Kaen. El objetivo del Departamento de Español es "centrar los estudios de Lengua Española en el sector turístico además de en otros sectores de gran crecimiento en Tailandia" y para ello "ocupa un lugar privilegiado la asignatura de Turismo donde los estudiantes aprenden todo lo necesario para enfrentarse al trabajo en agencias de viajes y como guías turísticos" (Fuentes y Tongwanchai, 2015). En lo tocante a los certificados de l DELE, tan solo la universidad de Mahidol es centro examinador al no haber Instituto Cervantes en Tailandia y por lo general hay muy pocos examinados cada año. Por otra parte, la universidad de Khon Kaen es centro oficial para examinarse del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) y a la postre la única sede en Asia[5].

Un detalle a resaltar al hablar de la enseñanza universitaria, al menos en lo que respecta al profesorado, es la existencia de plazas de lectorados de español por parte de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), si bien en este caso la situación actual es ostensiblemente peor que hace algunos años debido a los recortes en educación efectuados por el Gobierno de España. Un vistazo comparativo a la oferta entre los cursos 2011-2012 y 2015-2016 así lo muestra: en 2011, justo antes de la cancelación de la mayoría de los lectorados AECID, Tailandia contaba con ocho plazas de lectorados (una por cada universidad de las anteriormente citadas y dos para Khon Kaen[6]) que finalmente fueron canceladas. Para el curso 2015-2016, de estas plazas quedan solo las de Chulalongkorn, Ramkhamhaeng y Thammasat[7].

[4] http://www.eldiariomontanes.es/agencias/20110301/mas-actualidad/cultura/curiosidad-hispano-mantiene-vivo-espanol_201103010858.html.
[5] Información recuperada de: http://www.celu.edu.ar/es/node/192.
[6] Información recuperada de: https://www.aecid.gob.es/galerias/descargas/convocatorias/becas-lectorados/becas-lectorados-2011-2012/Lectorados-2011-2012_Conv_Boe.pdf.
[7] Información recuperada de: https://www.aecid.gob.es/galerias/descargas/convocatorias/becas-lectorados/becas-lectorados-2015-2016/Lectorados-2015-2016_Conv.pdf.

En contraste con esto, hay que romper una lanza a favor del Ministerio de Asuntos Exteriores español, que invierte en los estudiantes tailandeses de español y ofrece becas a los mejores estudiantes para estudiar español en España y poder formarse como profesores de lengua y cultura española (a pesar de no ser muy numerosas). Sirva de ejemplo el *Máster propio para la formación de profesores de español* de la Universidad de Granada, que en los últimos años ha contado con varios posdoctorales tailandeses y estudiosos de la didáctica de ELE, algunos de ellos a día de hoy docentes en universidades como la de Khon Kaen y también egresados del mismo máster, como es el caso del Dr. José Luis López-Quiñones Labella, autor del manual *Ortografía de la lengua tailandesa. Manual para escribir y leer tailandés.*

2.2. A nivel de secundaria y primaria

La enseñanza de español en secundaria es muy reciente e incluso va a la par de la creación de los primeros colegios internacionales mixtos en Tailandia. Es necesario aclarar que hasta la fundación de la escuela NIST en 1992 la oferta de escuelas internacionales era escasa y adscrita a un único currículo al estar enfocadas a los hijos de extranjeros en Tailandia[8]. Con el paso del tiempo y la inclusión de programas como el Bachillerato Internacional, el número de escuelas internacionales ha crecido hasta situarse en unas 90[9].

No obstante, no hay que confundir las escuelas internacionales con los *English Programs*. Estos últimos son programas de enseñanza privados dentro del marco de escuelas públicas en los que la enseñanza se hace en inglés salvo asignaturas que traten directamente con las costumbres y el idioma tailandés. El objetivo de estos programas es dar una enseñanza con un punto de vista diferente al tailandés y que los alumnos puedan gozar de más oportunidades para mejorar en inglés, además de gozar de una enseñanza de calidad y de corte internacional. Este tipo de programas proporcionan una especie de enseñanza bilingüe en Tailandia ya que los niños han de estudiar en inglés y tailandés, debido a que siguen estando en escuelas públicas y, a pesar de su carácter privado, han de seguir en cierta manera el currículo tailandés. Se cuentan más de 80 centros con este tipo de programas[10].

En los *English Programs* las lenguas extranjeras existen en calidad de optativas y aquí entra en juego la enseñanza de ELE. El motivo por el cual el español se enseña en muchas de estas escuelas viene determinado no tanto por la percepción que se tenga de la importancia de la lengua a nivel mundial sino más bien por tener un gran abanico de posibilidades para los estudiantes y que se sientan atraídos para estudiar en una escuela u otra. Como muestra, un botón: la escuela Strisuksa en Roi Et tiene una oferta de lenguas extranjeras que varía según la demanda de las mismas. Desde la creación del *English Program* en 2004 se han ofrecido lenguas como el chino, japonés, alemán y español como lengua extranjera, de las que a día de hoy solo se ha eliminado el alemán. En el caso de la enseñanza de español, esta última está presente en todos los niveles de secundaria excepto en el segundo año de bachillerato o M.5. En los tres primeros cursos de la enseñanza secundaria los alumnos inscritos en español tienen una hora a la semana, mientras que los que se decantan por ELE en los tres cursos siguientes disponen de más horas de estudio (7 horas los estudiantes de M.4 y 6 horas los de M.6), en las que se enseña cultura hispanoamericana además de la lengua.

En la actualidad se enseña español a nivel de Secundaria y Bachillerato en las siguientes escuelas y colegios:

[8] Adaptado de: https://www.nist.ac.th/about-nist-international-school-bangkok-thailand/history.
[9] Información extraída de: http://internationalschoolsbangkokthailand.org/curriculum.html.
[10] Información extraída de: http://internationalschoolsbangkokthailand.org/english-program-ep-school.html.

- Escuela Americana (Bangkok).
- Escuela Francesa (Bangkok).
- Escuela Suiza (Bangkok).
- Escuela Alemana (Bangkok).
- Shrewsbury International School (Bangkok).
- Regents International School (Pattaya).
- Escuela NIST (Bangkok).
- KIS (Bangkok).
- Prayamon (Bangkok).
- Prommanusorn (Phetchaburi).
- Triam Udom (Bangkok).
- Pathumthep Wittayakan (Nong Khai).
- Strisuksa (Roi Et).

Además de las citadas escuelas se sabe que se va a iniciar próximamente la enseñanza de español también en Kanchanaburi y que más escuelas públicas de Bangkok se están interesando por la enseñanza de español en sus centros[11].

Estas escuelas tienen programas de ELE tanto para secundaria como para bachillerato, si bien los programas de las escuelas no están unificados y cada escuela tiene el suyo propio. Lo más habitual es que estos colegios centren la enseñanza de ELE en los cursos de *mathayom*, con algunos casos en los que también se enseña en *prathom*, como sucede en Regents International School en Pattaya. De nuevo en el caso de la escuela Strisuksa, a los alumnos de último año interesados en estudiar español a nivel universitario se les ayuda y prepara para los exámenes de acceso de varias universidades como Thammasat, Chulalongkorn o Khon Kaen. Esta última se encuentra muy cerca de la ciudad de Roi Et, donde se encuentra Strisuksa, y su campus universitario es de los más grandes de Tailandia, con más de 400 estudiantes que cursan español como lengua extranjera (Fuentes y Tongwanchai, 2015).

3. Motivación e interés por la enseñanza del español

Cabe preguntarse por qué ese interés en el español por parte de los tailandeses y la respuesta está principalmente en el turismo, que aporta el 7% del PIB del país[12]. El número de turistas españoles va *in crescendo* cada año y a ellos hay que sumar a los turistas latinoamericanos y el interés comercial con países de América Latina (Iampramoon, 2013). Fuentes y Tongwanchai (2015), en su investigación sobre el español aplicado al sector turístico en Tailandia, muestran que el mercado español es el segundo de mayor crecimiento tras el ruso y que en 2012 113.270 españoles pisaron tierras siamesas.

Este crecimiento tiene su origen principalmente en los JJ.OO. de Barcelona en 1992, momento en que las relaciones hispano-tailandesas se ven fortalecidas, así como en la Feria de Expotecnia de Bangkok en 1995 (Iampramoon, 2013). Fuentes y Tongwanchai (2015) profundizan en el caso del turista hispanohablante y explican que prefiere a un guía que hable español "para que les acompañe y les dé información" y porque muchos de los turistas no saben inglés. En sus palabras, es una de las razones por

[11] Agradecimiento especial a Dª. Nunghatai Rangponsumrit, D. Sukij Poopuang de la Universidad de Chulalongkorny Dª Pongpun Krainara, de la Universidad de Thammasat, que proporcionaron amablemente esta información.
[12] http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/tailandia_FICHA%20PAIS.pdf.

las que se ha optado por incluir el español en sus estudios "con el fin de preparar estudiantes que dominen esta lengua y puedan trabajar como traductores español-tailandés o guías turísticos". Además, de acuerdo con la funcionaria del Ministerio de Asuntos Exteriores del Reino de Tailandia, Apha Thirakoronwongse, el español es muy importante para incrementar las relaciones comerciales con el mundo hispanohablante y la falta de traductores de español impide en muchos casos a los empresarios el negocio en América Latina[13].

Es también destacable que muchos de los estudiantes tailandeses de español lo hacen porque ven en ello posibilidades de empleo: Albert Bosch, lector del programa internacional Balac en la universidad de Chulalongkorn, relata que "las opciones de futuro de los alumnos van encaminadas al trabajo en embajadas, turismo y empresas latinoamericanas pero ni la mitad de los estudiantes ejercerán ningún puesto en el que necesiten el español. Pueden permitirse su estudio gracias a la baja tasa de paro tailandesa"[14].

A nivel cultural, de acuerdo con Nunghatai Rangponsumrit, profesora doctora en la Universidad de Chulalongkorn, existen varios motivos que generan interés en el público tailandés. El fútbol, la música latina, el español como una de las lenguas más habladas o la posibilidad de aprender español con becas del MAEC son algunos de ellos. Sukij Poopuang, también profesor y doctor en la misma universidad, subraya la importancia de saber una tercera lengua en Tailandia, así como la importancia de personajes como el cineasta Pedro Almodóvar o el tenista Rafael Nadal, que han posicionado al español como una lengua de prestigio. Chadchavan Sritong, profesor del departamento de español de la universidad de Khon Kaen, explica que deportistas como Lionel Messi o bailes como el tango argentino son muy populares entre la población tailandesa, siendo el tango además promocionado por la Embajada Argentina y el Ministerio de Cultura tailandés[15]. Srivoranart (2011: 167) muestra en su tesis los resultados de su estudio entre los estudiantes de español de las universidades de Chulalongkorn, Khon Kaen y Ramkhamhaeng, donde se puede ver que el interés de los estudiantes de español en su muestra viene dado principalmente por la cultura latinoamericana y española, además de para viajar a España y América Latina y estudiar allí.

4. Aproximación al perfil del profesor de español en Tailandia

El siguiente apartado muestra los resultados arrojados por la encuesta "Perfil deseado del profesor de ELE en Asia Oriental y el Sudeste Asiático", utilizada para la investigación de la memoria de fin de máster mencionada al principio de esta comunicación y en la que se contempla el caso de Tailandia entre otros países asiáticos. Se considera precisamente una aproximación porque la muestra ofrecida es de 18 docentes de español: 17 de ellos en enseñanza universitaria y tan solo 1 en secundaria de los 139 participantes totales de la encuesta. No obstante, sí se puede tomar como guía para poder hacer un esbozo del perfil que tiene el docente de español en Tailandia y es por ello que se habla de aproximación y no de algo categórico.

Dicha encuesta es de elaboración propia y considera las siguientes cuestiones: nivel de enseñanza, formación académica mínima, experiencia previa mínima, edad de los docentes, número de horas de clase, régimen laboral, tipo de contrato, posibilidad de ayuda con el visado, dominio de la lengua del país donde se enseña, procedencia del docente y labores del mismo. Debido al carácter, en algunos casos, muy cerrado

[13] Recuperado de http://www.soitu.es/soitu/2009/03/05/info/1236254047_591204.html.
[14] Recuperado de: http://www.eldiariomontanes.es/agencias/20110301/mas-actualidad/cultura/curiosidad-hispano-mantiene-vivo-espanol_201103010858.html.
[15] Información recuperada de: http://www2.celu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=196:entrevista-al-responsable-de-la-sede-khon-kaen-chadchavan-sritong&catid=40:not-novedades&Itemid=98&lang=es.

de las preguntas, se optó por la inclusión de una sección de comentarios donde los encuestados pudiesen dar una explicación a su respuesta y proporcionar la información que creyeran oportuna y necesaria.

A continuación se exponen los diferentes puntos tratados en la encuesta.

4.1. Niveles de enseñanza

Tabla 1

TAILANDIA	18 encuestados
Nivel de enseñanza	
Primaria	0
Secundaria	1
Universitaria	17
Sector privado (escuelas de idiomas)	0
Otros	0

Dado el carácter inicial de la investigación, los resultados son todavía escasos, pero lo que sí se puede decir es que, de acuerdo con lo anteriormente visto, la enseñanza de español se da principalmente en universidades y escuelas de secundaria y bachillerato, como es el caso que se muestra aquí, si bien es necesaria una ampliación de esta información en lo tocante al nivel de secundaria y bachillerato, además de escuelas internacionales.

4.2. Formación académica mínima

Tabla 2

Formación académica mínima	
Licenciatura/Grado	6
Posgrado (ELE/Lingüística/otros)	11
Doctorado	2
Doctorado y publicaciones	0
Ninguna	0
Otros	0

La formación en ELE está muy valorada y considerada en Tailandia, si bien no es requisito indispensable por la poca demanda del trabajo de nativos. En el caso de las universidades se suele pedir como mínimo posgrado y es habitual que se pida el doctorado para optar a los puestos a tiempo completo.

4.3. Experiencia previa mínima

Tabla 3

Experiencia previa mínima	
1 año o menos	2
2 años	5

3 años	2
Más de 3 años	3
No se precisa	7

El baile de cifras que se da viene dado por el criterio individual de cada centro. Los hay que precisan de docentes muy cualificados y con experiencia en la enseñanza mientras que en otros lugares se precisa poca o nula experiencia en el ámbito debido a la dificultad de encontrar docentes que cumplan este requisito. Esta variedad en los criterios se podrá apreciar más adelante en otros aspectos.

4.4. Edad del docente

Tabla 4

Edad	
20-30 años	4
30-40 años	11
40-50 años	1
Más de 50 años	0
Ninguna en particular	5

En la mayoría de casos el profesorado de español en Tailandia oscila entre los 30 y 40 años, si bien hay profesores de español cuya edad es inferior. Influyen la experiencia del docente, la madurez del mismo y la demanda que haya en un momento determinado, por lo que en algunos casos la edad es irrelevante y se valoran más otros aspectos.

4.5. Horas de clase

Tabla 5

Horas de clase	
Menos de 20 horas semanales	14
20 horas semanales	4
30 horas semanales	0
40 o más horas semanales	0

La mayoría de docentes entrevistados se decantaron por la opción de menos de 20 horas a la semana. Esto tiene su explicación si se tiene en cuenta que el mínimo de horas de enseñanza a la semana de un docente en una universidad es 9. Por su parte, en escuelas internacionales y en programas de corte privado las horas de clase pueden aumentar y pueden ir de las 21 a las 28 horas, aunque esto último depende de la demanda que haya por parte de los alumnos y de la disposición del docente a trabajo extra los sábados.

4.6. Régimen laboral

Tabla 6

Régimen de trabajo	
Tiempo parcial	1
Tiempo completo	9
Ambos	8

De acuerdo con los resultados, en Tailandia existe el trabajo a tiempo parcial y a tiempo completo como profesor de ELE, siendo este último el predominante. A diferencia de países como Japón donde abundan los docentes que pueden ejercer al contraer matrimonio con cónyuge de nacionalidad japonesa y solicitar el visado de matrimonio, en Tailandia esta opción no es posible y es necesario que el profesor de ELE esté contratado a tiempo completo. Es por ello que los lectores, tanto contratados como los de la AECID, y profesores de español en Tailandia siguen la modalidad de trabajo a tiempo completo y pueden ejercer al mismo tiempo labores de docencia a tiempo parcial de acuerdo con el permiso de trabajo.

4.7. Tipo de contrato y renovación del mismo

Tabla 7

Duración del contrato	
1 año o menos	17
2 años	2
3 años o más	2
Renovable	18
No renovable	0

Por lo general los contratos en Tailandia son de un año al empezar de cero en la enseñanza en el país. Existe también la opción de un contrato más largo e incluso de un empleo de por vida si al docente se le hace fijo en su centro. Destaca en este caso la estabilidad del puesto de trabajo fijo una vez se consigue y a menudo es el docente el que decide irse.

4.8. Posibilidad de ayuda con el visado

Tabla 8

Ayuda con el visado	
Sí	18
No, se ha de residir en el país	0

A los docentes de español se les suele facilitar el visado de trabajo para sus labores, tanto en universidad como en escuelas, de acuerdo con lo que se refleja aquí. No obstante, está la otra cara de la moneda: hay numerosos docentes de ELE que trabajan en régimen de ilegalidad con visado de turista al no tener la enseñanza de ELE el tirón que tiene el inglés como lengua extranjera. Esto a la larga repercute en el docente y quizá sería uno de los puntos negros de la enseñanza de español en el Reino de Tailandia.

4.9. Dominio de la lengua en el país de enseñanza

Tabla 9

Conocimientos de la lengua local	
Sí, aunque solo a nivel básico	2
Sí, a nivel avanzado	0
No, basta con conocimientos de inglés	15
No, ni tan siquiera inglés	1

La lengua tailandesa es percibida incluso por los propios tailandeses como difícil de aprender y de explicar en muchos casos y por ello no es un requisito indispensable para la enseñanza. Sí que ayuda tener conocimientos de la misma, aunque sea a nivel básico, para poder facilitar la enseñanza de español. No obstante, en la mayoría de lugares basta con emplear el inglés como lengua vehicular. Esto se puede entender si se tiene en cuenta que en Tailandia prima la enseñanza de inglés y que la mayoría del profesorado foráneo que enseña inglés como lengua extranjera tiene unos conocimientos de tailandés básicos o directamente nulos. Esta situación se extrapola a la enseñanza de ELE al considerar que los aprendientes de español ya han sido instruidos en inglés.

4.10. Procedencia del docente

Tabla 10

Procedencia del profesor	
Nativo (España)	14
Nativo (Latinoamérica)	12
No nativo	0
No importa	3

La visión del profesor procedente de España predomina en muchos casos e incluso en algunos se tiende a pensar que el español solo se habla en España y no en América Latina. Por otra parte, la influencia de la música latina, el baile y la cultura latinoamericana se nota en los estudiantes tailandeses y hay profesores que se decantan también por ofrecer estudios relacionados con América Latina. Esto tiene como consecuencia que los profesores de español de esta región sean también bienvenidos.

4.11. Labores del docente

Tabla 11

Funciones	
Principalmente ALT	5
ALT e investigación	4
Docencia (ALT e investigación) y labores administrativas	9

El docente en Tailandia por lo general se encarga de las clases, de su preparación y corrección de exámenes, pero no así de aquellas tareas administrativas que impliquen tener que emplear el tailandés por el desconocimiento del mismo. Lo que sí realiza en universidades es la supervisión y corrección de tesinas de grado o posgrado, la corrección de cartas y documentos oficiales y la enseñanza de asignaturas de conversación, redacción, lingüística, literatura, traducción e interpretación o español para fines específicos, entre otras.

5. Conclusiones iniciales

Una vez vistas todas las valoraciones, no queda sino hacer una evaluación global de la situación del español en Tailandia al completo. Es innegable que ha crecido bastante si se compara con los datos de Batalla (2006) y que el hecho de contar con muchas más universidades que permitan su estudio, además de la posibilidad de integrarlo en escuelas internacionales, así como *English Programs*, se antoja interesante y todo un campo lleno de posibilidades para el futuro y entre el público adolescente. Sin embargo, los problemas afloran en cuanto se empieza a rascar la superficie de lo que es la enseñanza de lenguas extranjeras en Tailandia, donde se encuadra la enseñanza de ELE. Batalla (2006) ya mencionaba problemas tales como la falta de profesorado nativo en centros universitarios y de secundaria fuera de Bangkok, la escasez de materiales de español en las librerías, el bajo nivel educativo tailandés, las dificultades de los profesores tailandeses que quieren especializarse en español y la ausencia del Instituto Cervantes en el país. A día de hoy la situación ha mejorado y ha crecido en algunos aspectos, en otros se mantiene exactamente igual e incluso en determinados casos ha ido a peor.

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras se ve que el interés de los estudiantes de español es trabajar en la industria del turismo o probar suerte en las escasas plazas docentes en el país, pero lo segundo es en muchos casos imposible porque el Instituto Cervantes ofrece cursos de formación para profesores en sus centros, pero al estar los más cercanos en Kuala Lumpur y en Hanói y depender directamente de la sede en Manila, es algo inexistente en Tailandia y a día de hoy sigue sin tener cobertura institucional, a pesar de las numerosas quejas y peticiones de docentes de español en el país[16] y de que incluso se cuentan con infraestructuras e instalaciones para un Aula Cervantes, pero no con el presupuesto para ello. Las opciones para los interesados en la docencia de ELE pasan por el extranjero, bien mediante las becas AECID (que siguen siendo escasas) u optando a un doctorado con las escasas becas que ofrecen las universidades tailandesas.

Así las cosas, tampoco es posible dar una buena difusión a la cultura española como tal cuando suele ser el Instituto Cervantes quien organiza eventos relacionados ni tampoco promocionar el DELE. De hecho, la universidad de Mahidol, centro examinador de DELE en Tailandia como se mencionó anteriormente, tiene aún una tasa muy baja de examinados y ha visto las convocatorias de DELE interrumpidas en diferentes momentos por motivos diversos[17]. La situación se antoja parecida a la de Hong Kong en lo referente a la ausencia del Instituto Cervantes, aunque en el caso de la región administrativa sí existe un mayor interés y difusión.

La falta de materiales especializados es otro asunto candente en el que no se vislumbra una solución a corto plazo, a menos que sea mediante métodos ilegales como la piratería. En universidades como la de

[16] http://www.informador.com.mx/cultura/2011/274521/6/tailandeses-tienen-gran-interes-por-el-mundo-hispano.htm.

[17] Agradecimiento a Dª María del Mar Calero Guerrero, doctoranda de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe (Japón) y profesora de la Universidad de Mahidol, que proporcionó amablemente esta información.

Chulalongkorn se han editado manuales de elaboración propia y existen otros materiales en tailandés como *Phut Sapen* o *Español rápido*, que no siguen el formato de libros de texto. A nivel universitario la carencia se puede notar, pero si se habla de otros centros de menor categoría en los que las familias de los alumnos tienen menor poder adquisitivo la situación suele tener como resultado del elevado coste de los materiales una descarga del manual o la copia de un original por un precio muy inferior. Es cierto que editoriales como Edelsa tienen distribuidores en Asia, como es el caso de Interspain en Japón o Piefke Trading, que opera en el Sudeste Asiático, pero a veces se torna insuficiente el material disponible. Pero sin duda alguna, el plato fuerte de todo este surtido de problemas es el sistema educativo tailandés en sí. A pesar de las numerosas reformas del mismo, Srivoranart (2011: 3) destaca que pocos alumnos llegan al nivel B2 del MCER por buenos conocimientos gramaticales pero escasos conocimientos comunicativos. Srivoranart (2011: 272-274) expone además rasgos los estudiantes tailandeses de ELE, como el respeto al profesor como una autoridad en clase, la pasividad y la timidez en clase por miedo a recibir tareas adicionales o a la envidia de los compañeros, además del desinterés por aprender y aclara que:

> el hecho de no haber sufrido consecuencias directas de los conflictos bélicos han hecho de los tailandeses gente despreocupada, poco entusiasta, con poca iniciativa, y amigos de las diversiones y la comodidad. Además, al estar sometidos durante mucho tiempo a una monarquía absoluta en la que solo mandaban los aristócratas y funcionarios, los tailandeses se han acostumbrado a ser dirigidos, preocupándose solo por alimentarse y divertirse.

Estos aspectos se ven reflejados en el papel del profesor en la clase (una autoridad que no se cuestiona) o en la motivación de los estudiantes, que en muchos casos es nula, además de una calidad del sistema educativo que en materia de lenguas extranjeras se queda atrás con respecto a sus vecinos asiáticos. Como muestra, un botón: los datos del *Education First English Proficiency Index* de 2015 muestran que solo supera a Mongolia y Camboya en conocimientos de inglés en Asia, a pesar de que gasta un 31% de su presupuesto en educación, más que ninguno de los otros países[18]. La respuesta por parte del Ministerio de Educación tailandés ha sido considerar el ofrecer un curso para profesores tailandeses de inglés de 6 semanas de duración para que alcancen el nivel B1 del MCER y que no sea necesario el apoyo de profesores nativos de inglés por el coste que suponen, a pesar de que solo 6 de los 43.000 docentes tailandeses de inglés en todo el país tienen un conocimiento casi nativo de la lengua[19]. Si esto puede suceder con los profesores de inglés, es toda una incógnita lo que puede ocurrir con la docencia de español, que ha visto su crecimiento mermado en favor de lenguas como el coreano y el japonés debido a la popularidad del manga y del pop coreano y sus coreografías, que calan hondo entre adolescentes y estudiantes de universidad.

Dadas las circunstancias, existen posibles medidas que podrían llevarse a cabo. Una de las que más impacto podría tener es la presencia del Instituto Cervantes en Tailandia con un Aula Cervantes hoy inexistente y que podría promocionar la lengua y cultura hispanas, además de ofrecer formación para profesores de ELE que tuviera como consecuencia directa más calidad en la enseñanza de español y una librería considerable que aporte materiales suficientes. La implantación de nuevo de los lectorados AECID que se perdieron por los recortes en educación en España también ayudaría al desarrollo de la enseñanza de la lengua en universidades como Songkhla, al sur del país. Pero sin duda, lo más importante de todo ha de venir por parte del gobierno tailandés y, curiosamente, no es un extra económico al presupuesto de educación del país, sino concienciación de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en el

[18] Recuperado de: http://www.bangkokpost.com/news/general/755560/thai-english-proficiency-drops-now-3rd-worst-in-asia-ef.
[19] http://www.bangkokpost.com/news/general/763348/ministry-aims-to-cut-foreign-english-tutors.

mismo que genere en los estudiantes un entusiasmo por aprender y por interesarse por las lenguas. A esto habría que añadir la posibilidad de establecer el español como lengua optativa para las pruebas GAT y PAT, que actualmente no se da y que en ocasiones causa, sobre todo en educación secundaria y bachillerato, que el estudio del español se tome como algo poco serio y desaparezca de forma paulatina. Quizá sea esta la clave para combatir los bajos resultados en inglés, la escasa o nula motivación para aprender lenguas y, cómo no, el posible estancamiento que pueda sufrir el español en Tailandia.

Referencias bibliográficas

Alonso, B. (2015). *La enseñanza del español en Singapur*. Tesina de máster. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-1610maria-belen-alonso-rodriguez.pdf?documentId=0901e72b81c995c0.

Batalla, C., (2006) *El español en Tailandia*. Anuarios Cervantes 06-07. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_29.pdf.

García, Gil de Carrasco, A. (2014). *El español se abre paso en* Japón. Recuperado de: http://www.esglobal.org/2014/07/23/el-espanol-se-abre-camino-en-japon.

Iampramoon, T. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera en Tailandia: expectativas de profesores y motivaciones de alumnos*. Tesina de máster. George Mason University, Virginia. Recuperado de: http://digilib.gmu.edu/jspui/bitstream/handle/1920/8716/Iampramoon_thesis_2013.pdf;jsessionid=CF5A8A6477D3EA5A203CF31D36B2E5E3?sequence=1.

Jiménez, J. y Cabrera, J. (2011). *El español en Corea del Sur*. Anuario Cervantes 2011. Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10- 11/jimenez_cabrera/p03.htm. Miró, O; Álvarez, A. (2015). *Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur*. MarcoELE, nº 20. Recuperado de: marcoele.com/descargas/20/miro-alvarez_profesorado_corea.pdf.

Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_04Pempisa-Srivoranartpdf?documentId=0901e72b8153cb81.

Tongwanchai, F; Fuentes, M. (2015). *La enseñanza del español para el turismo en Tailandia*. V Congreso Internacional FIAPE. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/12.-la-ensenanza-del-espanol-para-el-turismo-en-tailandia--tongwanchaifuangket.pdf?documentId=0901e72b81ec6059.

Ugarte, V. (2012). *El español en Japón*. Anuario Cervantes 2012. Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p02.htm.

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico a través de las noticias en español?

PENPISA SRIVORANART Y NUNGHATAI RANGPONSUMRIT

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: El pensamiento crítico consiste básicamente en utilizar el conocimiento y la inteligencia para llegar a la postura más razonable y justificada sobre un tema. Es una de las denominadas Destrezas del Siglo XXI que las instituciones educativas se proponen formar en sus estudiantes. Como educadores, la labor de los profesores de ELE no implica solo la trasmisión de conocimiento lingüístico y cultural y la formación de competencias comunicativas, sino también el desarrollo intelectual del que forma parte el pensamiento crítico. En este trabajo pretendemos explorar la forma de incorporar este elemento en la clase de ELE, en concreto mediante el uso de las noticias como recursos didácticos. A través de ejemplos de tareas y actividades en clase, demostraremos que las noticias, tanto en los medios de comunicación formales como los informales, son excelentes materiales para practicar la evaluación de fiabilidad de las fuentes, la distinción entre los hechos y las opiniones, la valoración de las opiniones, la identificación de las falacias en los argumentos y otros elementos del pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico; ELE; noticias; prensa; recursos didácticos.

1. Introducción

En el siglo XXI la enseñanza de idiomas no puede limitarse a solo impartir contenidos gramaticales y léxicos y desarrollar las destrezas comunicativas. Otro papel significativo del profesor es preparar a los alumnos para enfrentarse con el mundo tan dinámico, impregnado con avances tecnológicos y a la vez con nuevos retos. Muchas organizaciones e instituciones, sobre todo educativas, se han dado cuenta de la importancia de las denominadas habilidades del siglo XXI y empiezan a buscar estrategias para desarrollar dichas habilidades en los alumnos o en el personal. Según el estudio del Fondo Económico Mundial, los alumnos de este siglo deben poseer las siguientes competencias: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración.

Como profesores de lenguas, precisamente de español, deberíamos asumir dicha responsabilidad e intentar integrar actividades que sirvan para desarrollar las mencionadas competencias del siglo XXI. En este artículo, nos centramos en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que el pensamiento crítico se encuentra en todas las listas de las habilidades necesarias para el éxito educativo, laboral y en otros ámbitos de la responsabilidad adulta en nuestra sociedad.

2. Conceptos del pensamiento crítico

Dado que el objetivo de la educación es el desarrollo de las facultades intelectuales y morales, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en la educación, puesto que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la inteligencia. Existen varias definiciones del pensamiento crítico. Ennis

(1992:20), por ejemplo, lo define como el pensamiento reflexivo y razonado centrado en decidir qué creer o hacer. Mientras que la Wikipedia explica que el pensamiento crítico es: "Un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva, a la postura más razonable y justificada sobre un tema". Ambas definiciones coinciden en el objetivo del pensamiento crítico, es decir, tomar una postura hacia un tema; no obstante, la definición de la Wikipedia es más elaborada en cuanto a la forma para llegar a tal fin: usando el conocimiento y la inteligencia. Estos dos elementos están estrechamente relacionados con la taxonomía de habilidades de pensamiento de Bloom (Bloom y otros, 1956) y los estándares intelectuales universales (Paul y Elder, 2003), que detallaremos a continuación.

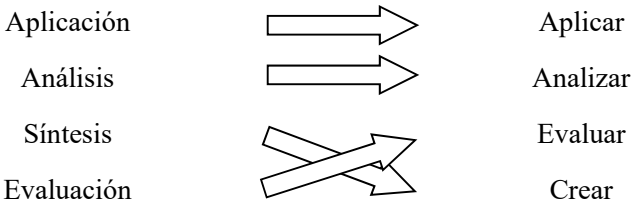
2.1. La taxonomía de habilidades de pensamiento de Bloom

La taxonomía de habilidades de pensamiento de Bloom, también llamada la taxonomía cognitiva de Bloom, fue desarrollada con el fin de ayudar a docentes a determinar los objetivos del proceso de aprendizaje y diseñar las estrategias de enseñanza y actividades en clase. En la versión original (Bloom y otros, 1956) se clasifican los objetivos educacionales en los siguientes seis niveles, del orden inferior o más fácil al orden superior o más difícil:

Conocimiento	Recuerdo de material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.
Comprensión	Entendimiento demostrativo de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y señalando las ideas principales.
Aplicación	Uso del conocimiento adquirido en situaciones nuevas o para resolver problemas.
Análisis	Examen y fragmentación de la información en diferentes partes e identificación de las relaciones entre las partes.
Síntesis	Compilación de información de diferentes maneras combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución.
Evaluación	Juicios sobre información, validez de argumentos o calidad de trabajo basándose en criterios establecidos.

Existe otra versión de esta taxonomía, modificada por Anderson, Krathwohl y otros (2001). En la taxonomía revisada, se denominan los seis niveles con verbos en vez de sustantivos para reflejar el carácter activo y dinámico del pensamiento y se cambia la secuencia de los niveles. No obstante, la descripción de cada nivel sigue sin cambios significativos.

Taxonomía de 1956		**Taxonomía revisada**
Conocimiento	⇒	Recordar
Comprensión	⇒	Comprender



Aunque en el desarrollo del pensamiento crítico es importante fomentar las habilidades de orden superior como analizar, evaluar y crear, no se puede prescindir de las de orden inferior como recordar, comprender y aplicar, ya que son bases de vital importancia para realizar las actividades de orden superior.

2.2. Los estándares intelectuales universales

Los estándares intelectuales universales sirven como guía en la evaluación de la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación (Paul y Elder, 2003). Consisten en los siguientes aspectos:

Claridad	¿Puede explicar o ampliar sobre este asunto?
Exactitud	¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar?
Precisión	¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?
Pertinencia	¿Qué relación tiene con la pregunta?
Profundidad	¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad?
Amplitud	¿Habrá que considerar otra perspectiva?
Lógica	¿Tiene esto sentido? Eso que dice ¿se desprende de la evidencia?
Importancia	¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Los estándares intelectuales universales son útiles para evaluar la validez de la argumentación tanto ajena como propia.

3. Noticias como recursos didácticos

No se puede negar que las noticias llevan tiempo formando parte de los recursos didácticos más valorados en el mundo de la enseñanza de idiomas. Hay muchos estudios que hablan de las ventajas de su empleo en el aula, sobre todo, en cuanto a familiarizar a los alumnos con los textos auténticos.

Además de su autenticidad, la prensa abarca una gran variedad temática –desde la política hasta el deporte– y muestras de distintos registros del uso de la lengua, por lo que se puede ajustar perfectamente al objetivo de cada clase. Por ejemplo, el curso del español con fines específicos puede recurrir a la prensa generalista –no especializada– para enseñar los términos y las estructuras utilizados en el sector correspondiente, ya que una característica importante de la prensa generalista es mantener el alto grado de divulgación de sus textos porque se dirige al público general, no a los expertos. En el aula la prensa no solo sirve para enseñar la lengua, sino que también se trata de un recurso muy rico para exponer a los alumnos a la actualidad de dicho país, incluso del mundo, y también a su información cultural. Tirado Díaz (2010)

señala las ventajas de la prensa, destacando la actualidad, la frescura y la relación con el transcurso del día a día.

En cuanto a la destreza de la comprensión lectora, las noticias son un recurso ideal que les permiten a los alumnos practicar la lectura extensiva y, al mismo tiempo, crear la curiosidad y el hábito de lectura. Krashen (1982) apunta las siguientes ventajas de la lectura extensiva: proporcionar input comprensible, aumentar la competencia lingüística general del aprendiz, incrementar la exposición a la lengua, ampliar el vocabulario, permitir mejorar la expresión escrita, motivar al aprendiz en la lectura y consolidar el lenguaje aprendido previamente. Sin embargo, lo que realmente nos interesa es su potencia para reforzar la actitud crítica y la capacidad analítica. Ricoy Lorenzo (2005) resalta la validez de la prensa como material de enseñanza-aprendizaje gracias a su aportación en la formación crítica y reflexiva, lo que se considera fundamental para una sociedad compleja y plural como la actual. Siguiendo la misma línea, Tirado Díaz (2010) señala que la prensa les permite a los alumnos analizar lo que está pasando en el mundo y convertir su posición en una posición no pasiva, y además apunta lo siguiente respecto al papel del docente:

> El análisis y el conocimiento de la prensa, por parte del docente, es fundamental para poder **"aprovecharla"** al máximo como recurso didáctico y para crear no sólo lectores sin más, sino ciudadanos críticos y reflexivos con la información que reciben (Tirado Díaz, 2010: 5)

Asimismo, uno de los beneficios del empleo de las noticias en el aula es la oportunidad de desarrollar las habilidades en el manejo y tratamiento de información en los alumnos. No cabe la menor duda de que la alfabetización mediática e informacional es esencial para vivir en el mundo gobernado por una enorme cantidad de información como hoy en día.

4. Desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ELE

A la hora de introducir el pensamiento crítico en el aula de ELE, muchos docentes podrían preguntarse cómo llevarlo a cabo, puesto que ya no se trata solo de las competencias lingüísticas y comunicativas. No obstante, gracias a la naturaleza flexible de la enseñanza de idiomas, el profesor tiene cierta libertad de elegir el contenido y elaborar actividades que cumplan con sus objetivos didácticos. En este apartado mostraremos algunas sugerencias de posibles actividades cuyos objetivos son desarrollar tanto la competencia del español como el pensamiento crítico de los alumnos.

4.1. ¿Qué componentes se pueden desarrollar y en qué niveles?

Para elegir los componentes, se puede recurrir a la taxonomía de Bloom. Basándonos en los conceptos de dicha taxonomía, que divide las habilidades de pensamiento en habilidades de pensamiento de orden inferior y habilidades de pensamiento de orden superior, podemos sin duda elaborar actividades para los alumnos de todos los niveles. Es decir, los del nivel A1 que todavía carecen del conocimiento de la lengua son aptos para actividades de orden inferior que cuentan con el conocimiento, la comprensión y la aplicación. Sin embargo, hay que admitir que para las actividades del orden superior –análisis, síntesis, evaluación– es más rentable utilizarlas a partir del nivel A2, porque para ello es imprescindible superar el primer paso, que es entender el contenido de las noticias, o por lo menos su mensaje principal. Para los del A2 que todavía no dominan muchos aspectos lingüísticos, podemos seleccionar solo las partes más cortas y precisas de la noticia, por ejemplo, los titulares, los antetítulos, los subtítulos. Así, los titulares pueden

dar mucho juego, porque de una manera reflejan la tendencia ideológica de cada periódico y además poseen la capacidad "de informar e influir de manera autónoma" (Gonzalo Gómez, 2003: 655).

4.2. Ejemplos de las actividades

En realidad, se pueden desarrollar actividades de pensamiento crítico de muchas maneras dependiendo de la naturaleza de la clase (programa, número de horas, centro educativo, etc.) y, sobre todo, del perfil de estudiantes. A continuación, mostraremos algunas sugerencias de posibles actividades para desarrollar las habilidades de orden superior, teniendo en cuenta que son más propicias para alumnos con cierto dominio de la lengua.

- Evaluación de la fiabilidad de la noticia

El objetivo de esta actividad es crear en los alumnos la alfabetización mediática e informacional. Como se ha mencionado antes, hoy en día estamos bombardeados de tanta información, y muchos prefieren seguir las noticias a través de las redes sociales. Para ello, este tipo de actividades puede ayudar a que los alumnos sean más conscientes a la hora de creer el contenido de alguna noticia, haciendo valoración de las fuentes, los datos, la omisión de alguna información, etc.

- Distinguir entre los hechos y las opiniones en la noticia

No se puede negar que, con el fin de vender las noticias, muchos periódicos se vuelven más y más sensacionalistas. El hecho de poder distinguir entre los hechos y las opiniones es muy importante para reconocer la fiabilidad de la noticia. Así que, se trata de una manera para equipar a nuestros alumnos con las destrezas para ser un buen ciudadano del siglo XXI.

- Análisis y valoración del contenido

Dado a más conflictos en el mundo actual y problemas sociales que atraviesan fronteras, un

buen número de periódicos opta por no ser realmente neutral, sino que prefiere expresar su ideología, su tendencia política o su posición frente a ciertos temas sociales. Una herramienta que se suele utilizar para tales fines es la manipulación lingüística. Sería rentable que los alumnos lograran captar y analizar la manipulación lingüística relacionada con, por ejemplo, la ideología, el lenguaje racista, el lenguaje machista.

- Identificación de las falacias en los argumentos

Por el hecho de que muchos periódicos se han vuelto más sensacionalistas y, además, los periodistas necesitan redactar las noticias con la máxima rapidez posible para competir con otros, especialmente en esta era en que la prensa digital ocupa el mayor porcentaje de lectores, la habilidad de detectar las falacias en los argumentos de la prensa se ha convertido en una habilidad crucial. En la búsqueda de recursos didácticos, el docente puede recurrir a algunas páginas webs que se dedican a recopilar noticias con falacias. Por ejemplo, en la página de www.malaprensa.com se ofrecen las noticias que contienen "errores y chapuzas de la prensa española, números equivocados, gráficos incorrectos, fallos lógicos, conceptos erróneos, mala interpretación de estadísticas o datos científicos".

A continuación, se explican dos modelos de actividades que se han llevado al aula y han recibido resultados positivos. Cada actividad ha sido diseñada para una sesión de tres horas de la asignatura *Español en los Medios de Comunicación* con alumnos del cuarto año de la especialidad de español, lo que equivale al nivel B2 del MCER.

4.2.1. Actividad 1. Manipulación lingüística: ideología en la prensa

Para dicho objetivo, hemos optado por el tema de la ley de matrimonio gay en España, dado que se trata de un tema polémico y se pueden encontrar opiniones opuestas de varios sectores, incluso en las noticias.

- **Pasos:**

- El profesor reparte dos textos a los alumnos, uno pertenece a la sección "opinión" de *ABC* ("Los riesgos de una ley innecesaria") y otro de la misma sección pero es de *EL PAÍS* ("Conquista democrática"). La sección "opinión" nos permite ver la orientación interpretativa acerca de las noticias y por tanto se percibe con más claridad la ideología del periódico.
- Los alumnos hacen un resumen de los textos. Esta actividad sirve para comprobar la comprensión lectora y reforzar la habilidad de detectar la información principal y resumir textos con propias palabras.
- Los alumnos señalan las palabras, expresiones y frases que revelan el punto de vista del autor. Para ello, los alumnos necesitan recurrir a su conocimiento lingüístico y léxico.
- Por ejemplo, en *ABC* se utilizan las siguientes expresiones y frases para mostrar el desacuerdo: "Entre fabricar leyes y legislar hay una diferencia sustancial… el Ejecutivo socialista ha ignorado esa diferencia"; "No es sensato…"; "…ha excedido todos los límites de la prudencia de un buen gobernante". Al contrario, *EL PAÍS* expresa su apoyo a esta ley con las siguientes expresiones y frases: "Un acto legislativo audaz"; "Y constituye ante todo una conquista democrática, de la que no sólo ellos deben sentirse orgullosos, sino la sociedad entera".
- Los alumnos señalan los argumentos que apoyan cada punto de vista. En este paso los alumnos podrán aprender a distinguir entre los hechos y las opiniones y, al mismo tiempo, analizar las posibles falacias en los argumentos empleados.
- Los alumnos leen un artículo respecto a la ideología política de la prensa en España ("Quién manda en los medios de comunicación en España") y contestan una serie de preguntas para comprobar la comprensión. Tras el análisis de las dos noticias los alumnos ya tendrán una idea general de que existe una diferencia ideológica bastante obvia en la prensa española. En este paso, los alumnos podrán aprender más sobre este tema, conociendo las grandes empresas que están detrás de distintos medios de comunicación, lo que les aportará también el conocimiento sociocultural del país.
- Los alumnos clasifican los titulares de los distintos periódicos según su ideología. Se les dará a los alumnos cinco titulares sobre el matrimonio gay de cincos periódicos distintos y se les pedirá que emparejen el titular con el posible periódico, basándose en la información del artículo anterior sobre la ideología en la prensa española. Necesitan justificar su decisión también.

  ABC: "Los riesgos de una ley"
  La Razón: "Revolución gay, decencia política"
  El País: "Conquista democrática"
  El Periódico: "La decencia de la libertad"
  El Mundo: "Orgullo por la ley"

- Como modo de finalizar la actividad, los alumnos leen el artículo "Matrimonio gay: Los diarios, como la sociedad española, divididos" de *Forum Libertas* para comprobar su clasificación y después hacer una puesta en común o debate sobre dicha ley controversial, la ideología de la prensa y/o la comparación con el caso de Tailandia.


Matrimonio gay: Los diarios, como la sociedad española, divididos

Los titulares y editoriales de la prensa generalista española de este viernes, 1 de julio, son un espejo de la fractura social que ha provocado la apr...

4.2.2. Actividad 2. Congreso "España contra Cataluña": ¿buena argumentación?

Esta actividad tiene como objetivo fomentar la habilidad de evaluación de la validez de los argumentos usando como guía los estándares intelectuales universales. También se trabajan las destrezas lingüísticas tales como la comprensión de textos orales y escritos y la expresión oral. El material de análisis consiste en la noticia sobre el polémico congreso histórico *España contra Cataluña*, en la cual se presentan la postura del comité organizador del mismo y la de sus opositores. En la noticia hay falacias de argumentación, tanto de los que están a favor de la celebración del congreso como de los que están en contra.

- **Pasos:**

- El profesor reparte el texto de la noticia "La Generalitat prepara una lista de 'agravios' desde 1714", extraída del web *elpais.com,* que incluye el enlace a un videoclip de la entrevista con una opositora del congreso. De este modo en esta actividad se trabaja tanto la compresión escrita como la comprensión oral.

- Primero se empieza por la habilidad de orden inferior. Los estudiantes leen la noticia y ven el videoclip. Después tienen que identificar la idea principal de la noticia, y luego más concretamente, los objetivos del congreso histórico *España contra Cataluña,* las dos posiciones ante el congreso y sus argumentos, para comprobar la comprensión de textos escrito y oral.

- Una vez asegurada la comprensión, se procede a trabajar las habilidades de orden superior, es decir, las de analizar, de evaluar y de crear. Los estudiantes evalúan los argumentos de ambas posiciones basándose en los datos que se presentan en la noticia y deciden si quieren que se celebre este congreso.

- A continuación se dividen los alumnos en dos grupos, los que están a favor del congreso y los que están en contra, para un debate en el que cada grupo expone sus argumentos para celebrar el congreso o suspenderlo así como refuta los argumentos del otro grupo.
- El profesor presenta los estándares intelectuales universales.
- Tras estudiar los estándares intelectuales universales, los estudiantes vuelven a evaluar cada uno de los argumentos identificados en la noticia siguiendo los criterios recién presentados y reflexionan si sus propios argumentos antes expuestos son adecuados.
- Alternativamente, el profesor puede pedir a los alumnos que estudien los estándares intelectuales universales por su cuenta antes de clase. De este modo, la actividad culmina con el debate y el comentario final del profesor. Sin embargo, según nuestra experiencia, los estudiantes parecen acordarse más de los estándares intelectuales universales después de darse cuenta de las lagunas que existían en sus análisis y argumentación antes de conocer los estándares intelectuales universales.

5. Conclusión

Hemos demostrado que las noticias son recursos didácticos idóneos para las actividades que tienen como objetivo desarrollar tanto la competencia comunicativa como el pensamiento crítico. Para poder explotar adecuadamente estos valiosos recursos para fomentar las habilidades cognitivas en los alumnos, los docentes debemos tener claros los objetivos educacionales tales como las habilidades de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Es sumamente importante entender en qué consiste realmente cada habilidad. Por ejemplo, la de ANALIZAR, debido a que utilizamos esta palabra en la vida diaria, a veces no en su sentido más estricto, puede acarrear mal uso, pues vemos en muchas ocasiones preguntas del tipo: "Analiza los siguientes síntomas del paciente y di qué enfermedad tiene", que tal vez pongan a prueba la habilidad de RECORDAR, si los síntomas que se presentan en la pregunta son idénticos a los que se han presentado en clase o en el libro. Otro ejemplo de error se puede ver en la pregunta de tipo: "Lee el siguiente texto y analiza cuál es la causa del conflicto entre los dos pueblos". Si dicha causa está expuesta explícitamente en el texto, el alumno sólo necesita COMPRENDER el texto para responder la pregunta. Se recomienda consultar numerosos recursos en línea (López García, 2014, entre otros), así como los trabajos originales de Bloom y otros (1956) y de Anderson y otros (2001) a los lectores que quieran informarse sobre explicaciones y ejemplos de palabras indicadoras y tareas para cada habilidad cognitiva antes señalada.

Referencias bibliográficas

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Pearson, Allyn & Bacon.

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Co Inc.

Conquista democrática. (1 de julio de 2005). *EL PAÍS.* Recuperado de: http://elpais.com/diario/2005/07/01/opinion/1120168801_850215.html.

Ennis, R. (1992). *Critical thinking: What is it? Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver,* Colorado, March 27-30.

Gonzalo Gómez, P. (2003). Los titulares de prensa en el aula de español lengua extranjera. Propuestas didácticas. *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, pp.654-665.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Reino Unido: Pergamon Press.

La Generalitat prepara una lista de "agravios" desde 1714. (10 de diciembre de 2013). *EL PAÍS.* Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2013/12/09/catalunya/1386621537_878776.html

López García, J.C. (2014) La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. Recuperado de http:// eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro

Los riesgos de una ley innecesaria. (1 de julio de 2005). *ABC*. Recuperado de http://www.abc.es/ hemeroteca/historico-01-07-2005/abc/Opinion/los-riesgos-de-una-ley-innecesaria_203496589 486.html.

Ordóñez, I. Matrimonio gay: Los diarios, como la sociedad española, divididos. (1 de julio de 2005). *ForumLibertas*. Recuperado de http://www.forumlibertas.com/matrimonio-gay-los-diarios-como-la-sociedad-espanola-divididos/.

Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf.

Ricoy Lorenzo, M.C. (2005). La prensa como recurso educativo. Complejidad y pertinencia de su uso en la educación de adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10 (24), enero-marzo, pp. 125-163.

Sócrates. Quién manda en los medios de Comunicación. (18 de noviembre de 2011). Recuperado de http://www.solosequenosenada.com/2011/11/18/quien-manda-en-los-medios-de-comunicacion -en-espana/.

Tirado Díaz, G. (2010). La prensa: recurso eficaz en lengua y literatura. *Innovación y experiencias educativas*, enero, n. 26, pp.1-9.

El cine en la enseñanza de la historia de España

WEI SHAO

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: Esta comunicación tiene como objetivo presentar un trabajo de investigación acerca de la viabilidad de utilizar el cine como herramienta para el aprendizaje de la Historia. En ella, se analizan las relaciones entre cine e Historia, se muestran las ventajas con las que cuenta el cine en la enseñanza de la Historia frente a alumnos chinos de Filología Hispánica, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, las dificultades y desafíos que se les presentan. Focaliza exclusivamente en el periodo comprendido entre finales del siglo XIX y la entrada de la democracia, cien años de historia de España que coinciden más o menos con cien años de historia del cine. Este trabajo sostiene que el aprendizaje de la Historia a través del cine ofrece a los alumnos una perspectiva nueva y contribuirá a fomentar su pensamiento crítico e independiente.

Palabras clave: historia; cine; enseñanza; siglo XX.

1. Relaciones entre cine e Historia

A lo largo de la Historia, el cine, desde el primer día de su nacimiento, siempre ha sido considerado por un amplio espectro de la población como un mero medio de esparcimiento. Ellos acuden al cine para olvidar las penas de la vida y buscar en él un refugio para su alma. Por otro lado, numerosas personas se muestran escépticas frente a su uso documental al pensar que, siendo espectáculo de diversión, cómo se podría situar en un contexto distinto al que lo origina. De este modo, la interpretación del significado de las imágenes cinematográficas no genera más que desconfianza y duda a gran parte de la gente.

Sin embargo, hoy en día algunos historiadores han confirmado que el cine puede servir como una eficaz arma para deconstruir la historia oficial y constituye un nuevo formato para registrar la Historia. Según los célebres historiadores chinos Ge Jianxiong y Zhou Xiaoyun:

> desde la perspectiva histórica, el cine abarca solo dos géneros: el cine documental y el cine de ficción. Las obras cinematográficas y televisivas (de ficción), debido a su forma artística y sintética de contar la historia, no llegan a reproducir personas reales y hechos de la vida. Naturalmente, no podemos tratarlas como historia real. Sin embargo, ellas proyectan la mentalidad social predominante de cierto periodo determinado. (Ge Jianxiong y Zhou Xiaoyun, 2002: 119-120)

Robert A. Rosenstone, figura clave en el estudio de las relaciones entre el cine y la Historia, también sostiene:

> El desafío del cine a la historia, de la cultura visual a la cultura escrita, se asemeja al desafío de la historia escrita a la tradición oral, al desafío de Herodoto y Tucídides a los narradores de leyendas históricas (…), es posible que la cultura visual cambie la naturaleza de nuestra relación con el pasado. Esto no implica abandonar nuestros

> conocimientos o que estos sean falsos, sino reconocer que existe más de una verdad histórica, o que la verdad que aporta el medio audiovisual puede ser diferente, pero no necesariamente antagónica, de la verdad escrita. (Rosenstone, R.A., 1997: 4)

Los historiadores tanto chinos como extranjeros exponen claramente que el cine nos ofrece un camino más para el estudio de la Historia. A través de las obras cinematográficas, se puede conocer la sociedad que reflejan y la época en que se producen, constituyendo, por lo tanto, una fuente esencial para la construcción del saber histórico. La Historia escrita con letras en papel y la filmada en película con imágenes, ambas son legítimas y deben ser materiales complementarios en vez de ser contrapuestos y jerarquizados. En realidad, en los años 40 del siglo XX, el investigador Siegfried Kracauer ya sorprendió al mundo con la innovadora y atrevida propuesta de que se podría conocer la Alemania de Weimar mediante los filmes de la época, propuesta que décadas después sería explotada y enriquecida por historiadores como Marc Ferró, Pierre Sorlin, Robert Rosenstone, Pablo López Pérez, Julio Montero, entre otros. Además, tanto el cine documental como de ficción pueden poseer una utilidad a la hora de la enseñanza. Marc Ferro expone que no cree "en la existencia de fronteras entre los distintos tipos de películas... los productos de la imaginación son tan historia como la historia" (1995: 65). Nadie puede negar que en Italia, directores como Rossellini o De Sica, a través del cine neorrealista, muestran una desoladora Italia de posguerra; a su vez, las obras más representativas de Antonioni plasman el mundo interior de la típica clase burguesa romana; hasta el Nuevo Cine español de los años 60 con su contenido crítico constituye un perfecto escaparate del desarrollo de aquel entonces. Y en el caso de Jia Zhangke, figura clave de la sexta generación de directores chinos, retrata exclusivamente la clase baja de su pueblo natal Fenyang. ¿Acaso su pueblo no es un espejo de una China transicional, que camina con un pie en el pasado y otro en el limbo de una modernidad saturada de contrastes? En efecto, aunque las imágenes captadas por Jia son aparentemente toscas y espontáneas, retratan dramáticamente la vida más común y corriente; su obra constituye una mirada sobre una realidad en la que se manifiesta cómo la gente a caballo entre dos sistemas, dos modelos de civilización y de estructuración social, intenta buscar su sitio sin encontrarlo, restándoles solo sueños rotos y desorientación.

El cine, al mismo tiempo de servir de espejo del mundo abstracto tales como cambios políticos, económicos, sociales y la psicología de la gente, también constituye un material eficaz para guardar fenómenos concretos que irremediablemente están desapareciendo de nuestra vida. En la película de Zhang Yimou titulada *El camino a casa*, la madre de la hermosa protagonista pidió a un herrero que le remendara un cuenco que tenía pequeñas grietas para poder utilizarlo de nuevo. Como la historia se basa en la vida de los años 50 cuando los chinos pasaban hambre y pobreza, herreros ambulantes que se dedicaban exclusivamente a remendar cuencos para ganarse una vida miserable forman una realidad de aquel entonces. Sin embargo, para la gente de hoy en día, solo es posible conocer este oficio a través del cine, visto que ya desapareció por completo de la vida presente. Por lo tanto, el cine, aunque de ficción, constituye una eficaz fuente de primera mano para conservar nuestro mundo material.

En una palabra, estamos ante una nueva realidad, el cine que nos brinda otra forma para narrar la Historia y los hechos cotidianos. Por lo tanto, introducir en las clases de español la enseñanza de Historia por medio del cine parece vía accesible. Pero todavía se me presentan por delante múltiples obstáculos.

2. Dificultades

Con anterioridad, en las aulas chinas, también se proyectaban películas de los países hispanohablantes. Sin embargo, estas servían más bien, o simplemente, como materiales para la comprensión auditiva o para la adquisición de conocimientos básicos sobre cómo transcurre la celebración festiva de Los Reyes Magos

o cómo toreaban los toreros, entre otras cosas. No podemos negar que el cine pueda desempeñar semejantes funciones, pero los conocimientos de esta forma adquiridos son fragmentarios y superficiales.

Esta asignatura de C*ine e Historia* está diseñada y enfocada a los alumnos universitarios del segundo semestre del tercer año de Filología Española. Estos jóvenes, en la escuela secundaria, debido a la fuerte presión proveniente del examen de selectividad, antes de entrar en la universidad, la absoluta mayoría no ha tenido contacto directo alguno con las culturas de habla hispana, a pesar de que tanto España como otros países latinoamericanos, tales como México, Argentina y Perú, se han esforzado ampliamente por difundir su propia cultura a través de múltiples actividades, siendo, no obstante, su magnitud e influencia limitadas. Por eso, cuando entran en la universidad apenas poseen conocimientos ni de la lengua ni de la cultura, si exceptuamos sus fragmentarios conocimientos sobre el fútbol y el espectáculo taurino que han visto en la televisión. Después de dos años y medio de estudio, su nivel de español todavía no es suficiente para leer y comprender a la perfección libros de Historia.

Además, por tradición, en las universidades chinas donde se enseña el español se ha asignado enorme importancia a la literatura, a la traductología y a la lingüística, concediendo escasa atención a la Historia. No obstante, sabemos que, gracias a la Historia, el hombre descubre los vínculos que lo unen al pasado y que aquélla también es transmisora de valores, actitudes e ideologías. Sobre todo, en un proceso de globalización que pone en permanente conexión cultural, social, económica y política a las diversas áreas mundiales, si los alumnos chinos están dotados de conocimientos de la Historia de los países hispanohablantes, les resultará más fácil vencer los obstáculos culturales y evitar choques negativos en las interacciones interculturales. Debido a que esta asignatura se imparte en un solo semestre de 17 semanas con dos horas semanales de duración, el tiempo es extremadamente limitado para tal objetivo considerando el nivel, tanto lingüístico como cultural, que poseen los alumnos. Frente a estos inconvenientes, el cine muestra su ventaja en cuanto a la enseñanza de la Historia. Obviamente, cómo organizar una enseñanza eficaz también me plantea desafíos.

3. Ventajas del cine en las clases de enseñanza de Historia

A pesar de todas las dificultades arriba mencionadas, no podemos ignorar las ventajas que presenta el cine en la enseñanza de la Historia.

En primer lugar, a pesar de que los alumnos ya son adultos, aprender un idioma desde cero en un país no hispanohablante significa que ellos tienen que aprender como los bebés cuando empiezan a hablar: desde palabras sueltas hasta poder articularlas y formar una oración entera. Aunque su nivel de español es relativamente bajo, su nivel cultural es alto, tanto en chino como en inglés, porque durante los años del bachillerato, ellos ya han conformado su propia perspectiva respecto a la Historia en general. Introducir la Historia en la enseñanza no será un gran obstáculo para ellos si podemos visualizar los acontecimientos históricos más representativos.

En segundo lugar, el cine como vehículo para la docencia de la Historia presenta sus propias ventajas. En comparación con los libros de texto de Historia repletos de fechas, datos y nombres, las imágenes cinematográficas explican de una manera más directa cómo se desenvolvía la vida en una determinada época histórica, qué tipo de problemas sufría la gente, cómo se relacionaban con otras personas, etc. Por otro lado, el cine favorece el cultivo de una actitud y espíritu de crítica, frente a unos libros de Historia que suelen infundir un tono autoritario en los alumnos porque estos creen que se trata de conocimientos indiscutibles y confirmados por los especialistas, que su deber es recibirlos o aceptarlos como realidades ya establecidas. Sin embargo, aunque la Historia propuesta por el cine es recibida por el receptor de forma

aparentemente pasiva, en realidad el cine, por su capacidad de fascinación, facilita la identificación de los alumnos con los distintos discursos, con la cual ese alumno se convierte en protagonista de la propia historia narrada. Aunque acontecimientos tales como la fundación de la Segunda República Española y la Guerra Civil no se corresponden con vivencias personales de los alumnos chinos, como dice el gran pintor colombiano Fernando Botero en una entrevista al hablar del arte, "el tema siempre es lo mismo, pero la forma de expresarse es diferente". De modo que los alumnos chinos pueden igualmente sentirse identificados, obviamente no como españoles, sino como seres humanos del mismo planeta; además, si se suman los distintos puntos de vista que podrán adoptar los alumnos después del visionado de una misma película, la lectura pasiva e individual de las imágenes podrá llegar a convertirse en un aprendizaje activo y colectivo. Todo ello motivará su interés por profundizar en la investigación sobre el tema. Por otro lado, Marc Ferro señala que "cualquier film, sea el que sea, queda desbordado siempre por su contenido. Más allá de la realidad representada, nos han permitido captar cada vez una zona de historia que hasta entonces estaba escondida, inaprensible, no visible" (Ferro, M., 1995: 55). Esto quiere decir que uno no debe limitarse a ver lo que representan en la pantalla, sino que también hace falta tomar una actitud activa frente a la lectura cinematográfica, buscar lo invisible y lo oculto en las imágenes con propósito de desenmascarar la realidad política y social antes escondida o tergiversada.

En tercer lugar, los alumnos —jóvenes nacidos en los años 90— desde muy pequeños ya están familiarizados con los medios audiovisuales. Las imágenes forman parte de su cotidiano. Por lo tanto, introducir el cine como medio de conocer la Historia les resulta afable y les facilita, si se toma en cuenta su nivel lingüístico, conocer la Historia de España.

En cuarto lugar, teniendo en cuenta su nivel de español, es aconsejable elegir películas con subtítulos en español o en inglés. Lamentablemente, las películas que se van a proyectar en el aula, en su mayoría, no se encuentran subtituladas en chino, por lo tanto, como alternativa, se escogen aquellas con subtítulos en español o en inglés porque los alumnos chinos, en general, poseen un buen nivel de inglés, ya que el inglés es asignatura obligatoria en el colegio.

Por último, aprender la Historia implica aprehender la sabiduría de nuestros antepasados, razón por la cual es preciso entender y estudiar la Historia, porque ella no se limita a proporcionar referencias acerca de los conocimientos políticos, económicos y culturales, sino que también nos ofrece respuestas en todos los demás ámbitos. En la Historia se halla escondida la sabiduría más completa del ser humano. Por otro lado, aunque China y España geográficamente son países distantes, toda Historia, sea de España o de China, constituye una herencia valiosa para toda la humanidad. Además, China y España fueron países fuertemente influenciados por la antigua Unión Soviética durante los años 30, lo que dejará repercusiones en el curso histórico de ambos países. Conocer la Historia de España permitirá a los alumnos chinos ampliar sus horizontes para situar a China en un contexto histórico más amplio.

4. Metodología

Para esta asignatura, he optado por la Historia Contemporánea de España como epicentro temático. Como esta asignatura solo cuenta con un espacio temporal de 34 horas divididas en 17 semanas, se torna imposible abarcar la Historia de todos los países hispanohablantes de todos los tiempos en tan escaso tiempo, de modo que se hace imprescindible elegir lo más representativo. Como el nacimiento del cine se produce a finales del siglo XIX, se elige específicamente el periodo que va desde finales del siglo XIX a la entrada de la democracia en España, que abarca un poco más de cien años, periodo correspondiente, asimismo, a cien años de historia del cine. Durante ese periodo, España atravesará enormes transformaciones en las que

perderá sus últimas colonias de Cuba, las islas Filipinas y Puerto Rico, vivirá la sangrienta matanza entre hermanos que implica la Guerra Civil, recorrerá callada el franquismo, acogerá, posteriormente, con esperanza y reflexión a la Transición para ingresar, finalmente, en el periodo democrático. Durante estos cien años, España se convierte de un país agrícola en otro modernizado en todos los aspectos, de un país emigrante al país destino de inmigrantes extranjeros. Fijándose en este periodo, los alumnos pueden conocer transformaciones sociales y políticas que estremecerán a un país que durante siglos se había sumergido en un indolente letargo, transformaciones de las que nacerán también esplendores culturales diversos. Además, el aprendizaje de la Historia de este periodo determinado contribuirá a que los alumnos entiendan mejor las particularidades y problemas que aquejan a los países latinoamericanos, ya que ellos han heredado, a partir del siglo XV, un sistema político y social atrasado de la metrópolis y una parte de su legado está estrechamente vinculado con España. Por lo tanto, dicha Historia servirá como un punto de partida y les brindará otra perspectiva histórica.

En cuanto a la metodología que se utiliza para esta asignatura, es más bien de carácter introductorio y explicativo que analítico, lo cual en absoluto quiere decir que los alumnos adopten completamente una actitud pasiva y receptora. En clase, la interacción entre el profesor y los alumnos es imprescindible. Para ello, se realizan una serie de trabajos preparativos.

Primero, se encomienda a los alumnos que realicen el visionado individual de la película en casa antes de la clase porque es imposible proyectarla en clase y explicarla y discutirla posteriormente en esa misma sesión de clase ya que, en la universidad donde desempeño mi labor docente, una clase tiene una duración de 50 minutos y entre clase y clase, hay 10 minutos de descanso; además, una película suele tener 90 minutos de duración o más. Por lo tanto, en la clase previa se les explica el contexto histórico y otros detalles necesarios para una mejor comprensión; además se les plantean preguntas sobre la película que se va a analizar a fin de que busquen en libros o Internet informaciones correspondientes tanto en chino como en español o inglés.

En segundo lugar, aprender la Historia a través del cine no excluye la adopción de libros en formato papel como material complementario. He elegido el libro escrito por Raymond Carr *Historia de España* porque, además de ser un buen libro sobre Historia de España escrito por un gran historiador, ha sido traducido al chino, lo que facilitará enormemente la lectura para los alumnos, quienes apenas empiezan a saborear las delicias de la literatura y de la historia: un libro en español difícil de entender les quitaría el interés por seguir avanzando más en el sendero, aunque repleto de aromas emanados de esencias espirituales, sinuoso. Por lo tanto, al mismo tiempo que se les estimula a leer este libro en español, tener en sus manos otro traducido al chino como punto de referencia, les ayudará a analizar por su propia cuenta las dudas y reflexiones surgidas durante el visionado de la película antes de clase.

En tercer lugar, por mi parte, preparo algunos fragmentos más sugestivos recortados de las películas correspondientes relacionados con los problemas que se van a analizar o acontecimientos que se van a desarrollar más en clase; además, fragmentos de poca duración sacados de otras obras cinematográficas también se preparan para suscitar una mayor reflexión entre los alumnos. Considerando que el lenguaje cinematográfico que conocen los alumnos no es sistemático, en clase también es preciso introducir los términos más representativos del lenguaje fílmico tales como montaje, plano, secuencia, entre otros, para facilitar la comprensión de las películas.

Por último, estoy convencida de que debido al uso generalizado del ordenador e internet en la universidad, la misión del profesorado hoy en día ha cambiado. Antes, la cultura la dominaba la élite social, los profesores desempeñaban la función de infundir conocimientos a los alumnos y ayudarles en la búsqueda de la verdad. Sin embargo, hoy en día, las abundantes clases en internet, múltiples buscadores y

plataformas de intercambio de opiniones e ideas, libros en papel o en formato electrónico fácilmente adquiribles brindan a los alumnos una vía más para la búsqueda autónoma de la verdad. Por eso, la nueva misión en esta nueva era debe ser como un guía en vez de embutirles conocimientos. Este concepto me faculta para organizar mis sesiones de clase siguiendo el principio de focalizar, sobre todo, en la introducción a los alumnos en el campo de la Historia a través del cine, en fomentarles una actitud reflexiva, en vez de refleja, frente a los acontecimiento históricos y problemas sociales y culturales.

5. Proyecto de enseñanza

Para la organización de la clase, he llevado a cabo el seguimiento de unas pautas metodológicas determinadas.

Primero, he elegido películas que muestran aquellos acontecimientos o momentos históricos más simbólicos con motivo de poder brindar a los alumnos informaciones panorámicas de la historia; en segundo lugar, las películas elegidas no son necesariamente las de mejor calidad artística porque muchas de ellas siendo mediocres en su aspecto artístico, pero constituyen excelentes testimonios de la sociedad; en tercer lugar, he optado por cintas rodadas en el momento cuando suceden los hechos históricos o después, ya que muchas películas de los tiempos pasados, aunque artísticamente o ideológicamente son arcaicas, conllevan gran valor histórico y sociológico; en cuarto lugar, considerando que los alumnos han crecido bajo el bombardeo del cine de Hollywood, están acostumbrados a consumir películas proyectadas en la gran pantalla con ritmo narrativo bien tenso y de exquisito estilo visual. Por lo tanto, para motivar el interés por el aprendizaje de la Historia, es imprescindible escoger algunas películas que estéticamente sean más fácilmente aceptadas por los alumnos, como en el caso de la selección de *El lobo* en vez de *Yoyes:* la primera, sin duda alguna, se asemeja más a una película americana por su forma de narrar la historia. Por último, aprender la historia de un país ajeno en una lengua extranjera constituye una actividad intercultural cuya meta es cultivar una concepción dialéctica de la historia, extraer lecciones de lo que ha ocurrido con independencia del escenario geográfico. Por lo tanto, para la selección de películas y temas recalcados también se ha tomado en consideración la realidad china.

De modo que voy a listar aquellas películas elegidas que presentan los sucesos de forma cronológica:

- ***El maestro de esgrima***, de Pedro Olea, obra adaptada de la novela homónima de Arturo Pérez-Reverte, sirve para introducir a los alumnos en una España de finales del siglo XIX que atravesaba una fuerte crisis política. Fue durante el reinado de Isabel II cuando se consolidó el difícil tránsito en España de un estado absolutista a otro liberal-burgués con una serie de cambios que afectaron al régimen político y al sistema económico y social. En esta película se perciben justamente los primeros intentos de acceder a un Estado democrático. Fue también precisamente durante ese periodo cuando los cañonazos de los soldados españoles sacudían el trono de la dinastía Qing.
- ***La ciudad de los prodigios***, de Mario Camus, adaptación de la novela homónima de Eduardo Mendoza que, ambientada en la época prodigiosa entre las dos exposiciones mundiales —momentos decisivos para la modernidad—, muestra una Barcelona que pasa por la violencia y la expansión entrelazadas con el anarquismo, el golpe militar de Primo de Rivera y el antagonismo entre Madrid y Barcelona.
- ***Las Hurdes, tierra sin pan***, de Luis Buñuel, sirve para introducir a los alumnos en un mundo de extrema miseria sacudida por la inestabilidad política y social que define el rural de aquella España previa y coetánea a la fundación de la Segunda República. ***Las Hurdes***, cine documental elaborado

en 1932 durante la Segunda República, suscita debates sobre la veracidad del cine documental debido a algunas de sus secuencias de evidente artificio; además, dadas las circunstancias, se interpretó la miseria reflejada en el documental como un gesto de provocación. Como consecuencia se prohibió su proyección hasta años después. Por otro lado, Ramón Acín Aquilué, republicano de ideología anarquista que financió esta obra, fue fusilado inmediatamente después de estallar la Guerra Civil Española. Todos estos detalles conforman la historia fuera del contenido del documental, al mismo tiempo parte intrínseca del documental en su conjunto.

- ***La lengua de las mariposas***, de José Luis Cuerda, que brinda a los alumnos el conocimiento de cómo las reformas propuestas por la República chocan frontalmente con las realidades conservadoras y atrasadas de la sociedad española hasta que los brotes de esperanza que acaban de germinar son brutalmente truncados y España, en la búsqueda de una modernidad, se ve ensombrecida por el fantasma de una guerra civil inminente.
- ***Dragón Rapide***, de Jaime Camino, ha sido considerado como uno de los mejores documentos audiovisuales sobre los preparativos previos al levantamiento militar encabezado por los generales Mola, Franco, Queipo de Llano, López Pinto, entre otros. Este levantamiento militar dará paso a una cruenta guerra: la Guerra Civil española.
- ***Sin novedad en el Alcazár***, de Augusto Genina, y ***Tierra y libertad***, de Ken Loach. Aunque existen numerosas películas sobre la guerra civil española, entre ellas, la primera, sin duda alguna, constituye un testimonio convincente de cómo el franquismo trata de justificar, a través de este film de cruzada, su levantamiento militar contra una República legítimamente elegida, film en el que se retrata a los milicianos republicanos como hampones y canallas frente a los nacionalistas valientes y heroicos, dicotomía imaginaria de una guerra del bien contra el mal. También vale la pena fijarse en la imagen de la mujer encarnando la "auténtica feminidad católica" franquista. Esta cinta fue una de las que mayor tiempo permaneció en cartel, constituyendo su contenido mismo así como todo lo que gira alrededor de su producción y proyección también un documento histórico. A su vez, la segunda película constituye un punto de referencia de la primera. Con una retrospectiva, inspirándose en la novela del comunista inglés George Orwell, el cineasta traza a unos valientes anarquistas milicianos que luchan en el frente aunque mal pertrechados y organizados; el dilema de la deriva a la revolución o a la guerra fue factor decisivo de sus confrontaciones con otros republicanos. Además, la mujer liberada que lucha junto con los hombres constituye el contrapunto a la imagen de la mujer de *Sin novedad en el Alcázar*.
- ***La colmena***, de Mario Camus, sirve para mostrar un Madrid triste, melancólico y aislado de los años cuarenta. Cada secuencia, plano está evidenciando este periodo, dominado por el miedo, la pobreza y la miseria. Los intelectuales ahogándose en el vacío, el miedo y el hambre, pasan todo el día discutiendo si el título de un poema debe ser "El camino", "Un camino" o simplemente "Camino".
- Dos versiones de ***Raza***, de Saénz de Heredia. La película, con Franco mismo como guionista, fue estrenada en 1941. Las pequeñas modificaciones hechas en la segunda versión y la curiosa desaparición de casi todas las cintas de la primera versión forman parte de la Historia, las cuales manifiestan de una manera implícita cambios de política frente al nuevo panorama internacional después de la Segunda Guerra Mundial: del antiliberalismo y pro-fascismo al anticomunismo y pro-liberalismo.
- ***Surcos*** de Nieves Conde. Si en *La colmena* de Mario Camus ya conocemos un Madrid azotado por el miedo y el hambre inmediatamente después de la Guerra Civil Española, ***Surcos*** ilustra otro

Madrid de los años 50 a donde llegan muchos inmigrantes campesinos para buscar fortuna y sueños. Sin embargo, ni fortuna ni sueños los pueden encontrar en la capital. Sus valores arraigados en su mundo interior chocan despiadadamente con un Madrid atrapado en el cenagal del pasado.

- ***¡Bienvenido, Míster Marshall!*** muestra el aislamiento político que sufrió España después de la Segunda Guerra Mundial, lo que trajo como consecuencia la exclusión del plan Marshall de España por parte de EE.UU. Con un tono irónico retrata cómo el gobierno español trata de coquetear con EE.UU. sin conseguirlo.
- ***Canciones para después de una guerra*** es una de las dos películas documentales que he seleccionado para este curso, que presenta la vida de los españoles después de la guerra, rompiendo convenciones argumentales y permitiéndoles ver, por ejemplo, el protagonismo de la División azul, el papel de las mujeres, la labor del Auxilio Social, etc.
- ***El lobo***, de Miguel Courtois, ilustra la evolución de ETA, de un partido con tintes antifranquistas al actual sinónimo de terrorista. La película muestra, de forma bastante fiel, la sociedad española en los últimos momentos del franquismo, cuando Franco agonizaba en su lecho mientras los sectores más involucionistas del régimen se decidían a tomar el poder y bloquear el futuro democrático que ansiaban unos españoles que se hallaban, en esos momentos, inmersos en las tinieblas previas al vislumbrar de las primeras tenues luces de un amanecer.
- ***Cría cuervos***, de Carlos Saura, a través de los ojos de una niña de ocho años y con un lenguaje cinematográfico muy simbólico impregnado de dobles sentidos, nos transmite, sin realizar alusiones a la realidad política del momento, un clima de descomposición y muerte comparable a la realidad de aquel entonces. Mediante esta película, siendo cineasta formado bajo la sombra del franquismo, Saura muestra su obligación moral y trata de contribuir, a través de su obra fílmica, al cambio social y político del país frente al régimen moribundo.
- ***El disputado voto del señor Cayo***, de Antonio Giménez-Rico, ilustra las elecciones de 1977, las primeras democráticas en la España posterior a la muerte de Franco. Esta obra cinematográfica muestra que, en realidad, los intelectuales de la ciudad poco comprenden las cuestiones rurales, confundiendo, más que esclareciendo. Los de la ciudad ignoramos la sabiduría de los campesinos y consideramos al rural como punto de contraposición de la ciudad. Tanto en China como en España, los campesinos siempre han sido aquellos que más sacrificios han asumido durante los grandes cambios políticos y sociales. De morir la cultura rural en la que se halla inserta nuestra raíz, ¿dónde depositaremos nuestra nostalgia?
- ***Todo sobre mi madre***, de Almodóvar. Tanto para el cine como para la Historia en general, Almodóvar es un director indispensable. Según el profesor Jean-Claude Seguin, Almodóvar "merece el sobrenombre de mensajero de la España Contemporánea" (Seguin, Jean-Claude, 1992: 46), por su forma de ser y de hacer cine. Como pionero de la movida madrileña, su cine intenta incluir en la pantalla un mundo poblado, sobre todo, de mujeres (amas de casa, prostitutas, travestis, lesbianas, entre otras) con su mirada feminista. Él deconstruye el concepto acerca de la familia, mostrando de una manera extravagante una España en grandes transformaciones sociales y políticas con mujeres como testigo.

Las películas elegidas son divididas en 15 unidades para 15 semanas. En un semestre hay en total 17 semanas, por lo tanto, las dos horas de la primera semana servirán de clase de introducción a esta asignatura y la última sesión de la clase es para hacer un recorrido sobre lo que se ha aprendido durante todo el semestre.

6. Conclusión

Según Cicerón, "la Historia es la vida de la memoria, la maestra de la vida". En una época llena de cambios como la nuestra, el aprendizaje de la historia prácticamente queda relegado a un segundo plano porque en este mundo lo rentable prima sobre lo demás. Sin embargo, su aprendizaje servirá a los alumnos para desarrollar una conciencia histórica y, sobre todo, un pensamiento crítico e independiente frente a los cambios, evitando concepciones irracionales enturbiadas o cegadas por los acontecimientos manipulados.

Referencias bibliográficas

Carr, Raymond (2001). *Historia de España*. Barcelona, Península.
De la Cierva, Ricardo (2001). *Historia total de España*. Madrid: Fénix.
Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel Historia.
Ge, Jianxiong y Zhou, Xiaoyun (2002). *¿Qué es historia?* Beijing: Universidad de Beijing.
Gubern, Román (2004). *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra.
Peyán, Miguel Juan (2007). *La historia de España a través del cine*. Madrid: Cacitel.
Rosenstone, R.A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel Historia.
Seguin, Jean-Claude (1992). *Historia del cine español*. Madrid: Editorial Acento.

Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE[1]

YERIM SONG

Universidad Nacional de Seúl

Resumen: Desde que el enfoque comunicativo se introdujo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), el desarrollo de la competencia comunicativa de alumnos se ha convertido en el principal objetivo, y para llevarlo a cabo en el aula, se pretende adquirir tanto la competencia lingüística para aprender el sistema formal del idioma, como la cultural para entender el contexto sociocultural de la comunicación. Por lo tanto, la integración de la lengua y la cultura se considera actualmente como una meta fundamental en las clases de ELE, debido a que las dos dimensiones son igualmente importantes e íntimamente relacionadas entre sí. Este estudio adopta el *Marco común europeo de referencia* (2002) y su enfoque orientado a la acción como un marco teórico para lograr la integración orgánica de los dos componentes en la enseñanza de ELE y analiza su perspectiva hacia el tratamiento ideal de la cultura en el aula. A continuación, se sugiere una propuesta didáctica para la integración del componente lingüístico y cultural, a través de las tareas comunicativas de acción, el eje central en la programación de ELE a partir del enfoque orientado a la acción.

Palabras clave: enseñanza del español como lengua extranjera; integración de lengua y cultura; competencia cultural, enfoque orientado a la acción; tareas comunicativas de acción.

1. Introducción

La relación entre lengua y cultura viene siendo uno de los temas de mayor interés y preocupación en la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El concepto de cultura se transformó desde un objeto de investigación en las ciencias sociales hasta un objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas. La noción ampliada de cultura ganó mayor protagonismo para desarrollar la competencia comunicativa, bajo la influencia del enfoque comunicativo. Este enfoque, pese a su limitación inicial de centrarse en la cultura formal, al encontrarse con el enfoque intercultural, se adelantó hacia el desarrollo profundo de la capacidad de comprender abierta y receptivamente la cultura de otros a través del aprendizaje de la lengua y la cultura meta. Un aprendiente de la lengua extranjera debe convertirse en un hablante eficiente, no solo desarrollando la competencia lingüística sino también la cultural, y a fin de satisfacer esta demanda, necesita ponerse en contacto con los conocimientos socioculturales de la cultura meta para que sean capaces de interactuar en situaciones de comunicaciones en la lengua de estudio.

Actualmente los profesionales de ELE están de acuerdo con la idea que la lengua y la cultura son realidades indisociables y con la necesidad de integrar adecuadamente contenidos lingüísticos y culturales en los cursos de idiomas. Sin embargo, el apego a la enseñanza de la cultura meta puede provocar más bien

[1] Esta comunicación da a conocer parte de los resultados obtenidos en la tesis doctoral de Song (2014).

la mera información cultural que no puede transmitir los valores, las actitudes ni las maneras de pensar de los hablantes. La mayoría de los estudios han ahondado en las cuestiones teóricas en cuanto al concepto de la cultura o a su relación con la lengua; no obstante, no se puede encontrar varias investigaciones profundas que pretendan establecer una metodología concreta y útil para llevar a cabo una enseñanza integrada de lengua y cultura meta a partir de un enfoque específico.

Bajo estas circunstancias, destaca la necesidad de configurar el marco en el que se inserta el componente sociocultural dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, y en este contexto consideramos oportuno adoptar el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia* (2002, en lo sucesivo, MCER). Sus orientaciones van más allá del enfoque comunicativo al cumplir en clase tareas reales de acción que inciten en el proceso a aprender los exponentes lingüísticos y los culturales necesarios para llevarlas a cabo.

2. Enfoque orientado a la acción adoptado por el MCER

En 2001, coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publicó el MCER en inglés y francés, y la versión española en 2002. Como se presenta en el primer capítulo, dicho marco "proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa" (Consejo de Europa, 2002: 1). El documento refleja la situación actual de los miembros de la Unión Europea, donde gracias a innumerables intercambios entre recursos humanos y materiales ha crecido súbitamente la demanda de aprender lenguas extranjeras por la convivencia o el trabajo con personas de otra lengua. Bajo este punto de vista, "se intensifican las relaciones más interpersonales promoviendo el respeto por la identidad y la diversidad culturales" (Martínez Salido, 2007: 3).

El objetivo final del MCER es desarrollar "una competencia plurilingüe y pluricultural" en el alumnado de lenguas. El plurilingüismo va más allá del "multilingüismo", referido a una sociedad o comunidad donde se hablan varias lenguas; se centra en el individuo y tiene la intención de que este produzca "una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan" (Consejo de Europa, 2002: 4). En este contexto, la dimensión cultural también se trata con el mismo peso en la definición de la competencia de un aprendiente, así que el otro concepto aportado por el MCER, el pluriculturalismo pone énfasis en la relación íntima de las dos realidades, considerando que "la lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales". En la competencia de una persona, las distintas culturas se comparan, se contrastan e interactúan activamente para formar "una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes" (Consejo de Europa, 2002: 6).

La competencia plurilingüe y pluricultural "dota al aprendiente-usuario de la posibilidad de actuar como intermediario cultural" (Llorián y Rodrigo, 2004: 58), y a través de todo esto, se requiere por parte del usuario-aprendiente la ampliación de perspectivas por medio de la adquisición de los conocimientos sobre las diferentes formas de ver el mundo y de las destrezas y habilidades prácticas para interactuar con miembros de otras culturas en la vida cotidiana.

El MCER asume la vertiente de "acción" a la hora de adoptar el enfoque, y lo declara así en el capítulo 2 titulado "Enfoque adoptado":

> El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una

> sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

El documento considera "la *acción*, la realización de *tareas* como el eje y la finalidad que movilizan las estrategias, los procesos, las competencias, las habilidades y los recursos necesarios para aprender y usar una lengua" (Fernández, 2005: 103). Los aprendientes, quienes al mismo tiempo son usuarios, llevan a cabo, como agentes sociales, tareas no solamente lingüísticas y en un contexto social. El concepto mismo de aprender haciendo significa que el aprendizaje de lengua requiere conocer el contexto sociocultural donde se usa la lengua meta y utilizarla de acuerdo con dicho contexto, de ahí que se podría llamar el aprendizaje basado en la contextualización cultural. De este modo, otorga la misma importancia a los dos componentes, el lingüístico y el cultural, en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y manifiesta que su objetivo final es desarrollar "una competencia plurilingüe y pluricultural" en el alumnado, y de esta manera pretende conseguir una integración espontánea de la lengua y la cultura.

Son las competencias las que permiten que los alumnos consigan un resultado concreto, es decir, que realicen acciones (Navarro Serrano, 2008: 7). El MCER define las competencias del usuario o alumno, distinguiendo entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas. Los aspectos cultuales pertenecen a las primeras y sobre todo, en el conocimiento declarativo (saber) en la categoría: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural (la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes respecto a los diversos factores; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; el comportamiento ritual en varias prácticas), la consciencia intercultural. Esta última podrá especificarse por las destrezas y las habilidades interculturales, la segunda categoría de las destrezas y las habilidades (saber hacer). Además, entre las competencias comunicativas de la lengua, podemos ver las relacionadas con los aspectos culturales de la lengua: la competencia sociolingüística (los marcadores lingüísticos de relaciones sociales; las normas de cortesía; las expresiones de sabiduría popular; diferencias de registro; dialecto y acento).

A diferencia de otras categorías de las competencias que contienen las escalas ilustrativas bastante detalladas, la categoría de la competencia sociocultural no las posee. Sin embargo, la ausencia de las escalas de descriptores no significa que el MCER desprecie la competencia sociocultural y sociolingüística comparando con otras competencias lingüísticas. Sería un trabajo difícil llegar a un acuerdo entre todos los países miembros del Consejo de Europa sobre la cultura como un marco de referencia transparente y coherente, porque la dimensión cultural contiene factores implícitos como valores e ideología. En este punto, se pone de manifiesto que el MCER tiene una cooperación complementaria con otro documento de referencia esencial: el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006, en adelante, PCIC). En este amplio repertorio de material, presenta tres inventarios que tratan la dimensión cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultura: "referentes culturales", "saberes y comportamientos socioculturales" y "habilidades y actitudes interculturales".

Si el objetivo del enfoque del MCER es desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural por medio de la realización de las tareas de uso y aprendizaje que son acciones dentro del contexto social, la integración de lengua y cultura será un prerrequisito para la enseñanza-aprendizaje auténtica de una lengua extranjera. La idea esencial del enfoque es que los aprendices vayan más allá de reconocer y conceder las diferencias culturales y que naturalmente aprendan y adquieran la lengua y la cultura meta a medida que piensen y actúen junto con los compañeros para alcanzar el mismo objetivo. Mediante las prácticas lo más contextualizadas y significativas posibles, los alumnos podrán conseguir las competencias lingüísticas y culturales que les permiten actuar en determinadas situaciones socioculturales. Por consiguiente, el enfoque orientado a la acción podrá ofrecer las bases metodológicas para llevar a cabo la integración de contenidos

lingüísticos y culturales en el aula, una ardua tarea pendiente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

3. Integración de lengua y cultura a través de las tareas comunicativas de acción

En el aula actual de ELE la pregunta fundamental de la que debemos partir es "¿por qué los alumnos necesitan aprender y utilizar la lengua meta?". Lo que ahora exigen es un curso de lengua extranjera centrado en la acción social utilizándola en el aula bajo un contexto natural. Esta reflexión nos lleva a adelantar en lo referente a la organización de tareas comunicativas de acción que requieran de un contexto sociocultural a partir de las necesidades del alumno, y a la conformación de un espacio de aprendizaje y uso en el aula donde los alumnos lleven a cabo tareas en grupo, a través de la cooperación con los compañeros para desarrollar la capacidad de comunicarse tanto en el aula como en la situación comunicativa de un contexto real.

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas bajo el enfoque orientado a la acción, los contenidos lingüísticos y culturales deben integrarse naturalmente por medio de la realización de las tareas. Aquí, las tareas "no son meras acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a la socialización, son el motor que activa competencias, habilidades y estrategias" (Fernández, 2005: 106)[2]. Mientras los aprendices llevan a cabo las tareas comunicativas de acción, comprenden y reciben la cultura meta en un contexto real de comunicación, consiguiendo las competencias culturales necesarias para comunicarse con los hablantes de la lengua meta. En este proceso, deben utilizar eficientemente los recursos adquiridos *a priori* como los conocimientos y las experiencias, y al mismo tiempo, controlar adecuadamente el choque cultural que experimenten a la hora de situarse en un nuevo ambiente en la cultura ajena, lo cual debería funcionar positivamente en el aprendizaje de la lengua meta y la realización de las acciones que son la tarea final.

El MCER plantea las cuestiones que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas:

1. Tareas útiles y significativas para los alumnos. Criterios de selección.
2. Cómo adaptar las tareas para adecuar el nivel de dificultad al nivel de los alumnos.
3. Cómo capacitar al alumno para cumplir esas tareas.
4. Relación entre tareas centradas en el significado y las experiencias de aprendizaje centradas en la forma.
5. Evaluación de las tareas.
6. Desarrollo de programas orientados a la acción (Fernández, 2005: 114).

Si diseñamos un curso de ELE de acuerdo con el enfoque orientado a la acción, lo primero que debemos tomar en cuenta es la organización de secuencias de tareas a las que se adjudica un papel central en el MCER. Con base en el análisis de necesidades de alumnos, hay que establecer el tema y la tarea final, y luego programar la secuencia de subtareas que procederán a la tarea final. A través de la organización de las actividades de lengua para cumplir la tarea final, podemos decretar detalladamente las competencias

[2] Las tareas no son todas comunicativas como en el enfoque por tareas, considerado como la "última versión" (Martín Peris, 2001: 1) del enfoque comunicativo, sino que pueden ser de la vida real o de carácter pedagógico. Puren hace una distinción entre la tarea y la acción: la primera es "lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje" y la segunda es "lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final" (Puren, 2004: 34).

que los estudiantes necesitan entre las competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) y las competencias generales y también concretar las estrategias y actitudes necesarias para el aprendizaje y la utilización de lengua que deberían desarrollarse mediante el logro de la tarea final.

Además, en la etapa de la programación, tenemos que señalar los aspectos correspondientes a la cultura meta y los interculturales en comparación con la cultura materna de los alumnos, para adquirir y promover en ellos una conciencia intercultural. Al elaborar estos aspectos culturales, podemos consultar como marco de referencia los inventarios del PCIC. De esta manera, el componente sociocultural de la cultura meta se refleja espontáneamente en todo el proceso de la programación de clases. A continuación, presentamos un modelo de programación de clases de ELE para apoyar las actividades de los alumnos que necesitan llevar a cabo la tarea final de "organizar un viaje virtual por varias ciudades españolas", para la cual deben realizar en la dinámica de grupos una presentación del itinerario y los diálogos en un contexto real del viaje:

Tabla 1. Cuadro de programación con el tema del viaje virtual por España

VIAJE A MADRID	
Itinerario provisional Primer día: Hostal Bergantín (9:00) → Restaurante Botín (10:00) → Palacio Real de Madrid (12:30) → ..... Segundo día: Levantarse (14:00) → Estación de Sol (15:00) → Estación de Ventas (15:40) →	
Competencias comunicativas de la lengua	
Actividades de la lengua	Expresión oral y escrita. Comprensión auditiva, audiovisual y lectora. Interacción oral.
Objetivos	1. Entender y dar indicaciones para llegar a un sitio en una ciudad. 2. Pedir comida y bebidas en un restaurante o un bar. 3. Pedir el precio y hacer pago. .....
Situaciones comunicativas posibles	1. En el hotel. 2. En el restaurante o el bar. .....
Contenidos lingüísticos	
Gramática	1. Estructuras comparativas y superlativas*: más, menos, tan.* 2. Pronombre impersonal *se.* 3. Exclamativos: *qué.* .....
Vocabulario	1. Comidas y bebidas. 2. Estados físicos. 3. Tiempo libre y entretenimiento.
Contenidos socioculturales y estratégicos	
Contenidos socioculturales e interculturales	1. Comidas y bebidas típicas de distintos lugares de España. 2. Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú. 3. Deportes practicados con más frecuencia por los españoles. 4. Relaciones de amistad. 5. Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios. 6. Reconocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura coreana y la hispánica en relación con:

	- Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida. - Convenciones relacionadas con la salida nocturna. - Las corridas de toros.
Estrategias y actitudes	1. Seleccionar y extraer información importante en varios recursos como internet. 2. Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido. 3. Clasificar expresiones pertinentes para el viaje según el contexto, memorizarlas y repetirlas. 4. Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros. 5. Intercambiar y negociar opiniones con los compañeros o con el profesor para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea.

Durante la ejecución de las tareas, los alumnos utilizan la lengua meta en situaciones de la vida cotidiana, intercambian información e ideas y comprenden mejor la forma de vivir y la mentalidad de otros (Díaz-Corralejo, 2002: 50), y de este modo pueden desarrollar la competencia cultural para obtener nuevas experiencias sobre la cultura meta y reorganizarlas en combinación con las ya existentes, y luego compartirlas con otros compañeros. A fin de entender mejor el concepto de la competencia cultural, podemos consultar la propuesta de Paricio Tato (2004: 7) sobre los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un "hablante/mediador intercultural", la cual podrá ayudar a establecer los objetivos de la enseñanza de la cultura meta en el aula de ELE:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales ("saber ser"): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo.
- El conocimiento ("saberes"): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones ("saber comprender"): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicar y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción ("saber aprender/hacer"): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural ("saber comprometerse"): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

4. Conclusión

En el enfoque orientado a la acción, adoptado por el MCER, la integración de lengua y cultura en la enseñanza-aprendizaje de ELE puede perfeccionarse, gracias a su concepto fundamental de "aprender haciendo" que permite desarrollar el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Este enfoque es el más reciente y actualmente ejerce gran influencia en la toma de decisiones pedagógicas en la enseñanza de las lenguas europeas, centrándose en la flexibilidad y apertura en cualquier contexto educativo. Bajo esta conceptualización, los alumnos como agentes sociales, aprendientes autónomos y hablantes interculturales se convertirán en el eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La aplicación del enfoque orientado a la acción tiene como objetivo organizar tareas comunicativas de acción que requieran un contexto sociocultural a partir de las necesidades del alumno; a través de la realización de dichas tareas, los estudiantes utilizan el español como agentes sociales, más allá de ser simplemente aprendices de la lengua, activando todos sus conocimientos previos y desarrollando estrategias en la comunicación y en el aprendizaje a la vez. De esta manera, todo este proceso podrá permitir un aprendizaje significativo para los alumnos.

Desde el enfoque orientado a la acción, el objetivo final de los procesos pedagógicos no es desarrollar la competencia lingüística y cultural del alumno hasta el nivel del hablante nativo, sino la competencia adecuada al entorno didáctico y al nivel de dominio del aprendiente. La enseñanza de la cultura meta no significa ofrecer todos los conocimientos culturales sobre los países hispanohablantes, sino producir la competencia cultural para llevar a cabo las acciones, que son la tarea final que se necesite en la vida cotidiana. A fin de satisfacer este objetivo, hay que elaborar los objetivos y contenidos de la enseñanza de la cultura meta no solo en la programación de cursos, sino en el currículo escolar, según la citada sugerencia de los cinco componentes de la competencia intercultural de Paricio Tato. Si se realiza la aplicación del enfoque orientado a la acción en el aula auténtica según hemos mencionado, la integración de contenidos lingüísticos y culturales podrá llevarse a cabo con el apoyo de esta metodología concreta y útil.

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.

Díaz-Corralejo, J. (2002). "El Marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma". *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ed. C. Fernández Santás. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fernández, S. (2005). "Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas". *Carabela* 57, 103-122.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Llorián, S. y Rodrigo. C. (2005). "Diseño y desarrollo del currículo de E/LE a la luz del Marco común europeo de referencia". *Carabela* 57, 49-80.

Martín Peris, E. (2001). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". *Llengua i Ús* 21.

Martínez Salido, B. (2007). "¿Qué significa aprender a través de la acción?". *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec (Actas del CEDELEQ 11, 10-13 de mayo de 2007)*, Eds. E. Pado y A. Fernández Dobao. Montreal: Université de Montreal/Tinkuy 7.

Navarro Serrano, P. (2008). "El enfoque por competencias orientado a la acción". Brandnewroutes. http://www.brandnewroutes.com.br/2008/nuevasrutas/pasaporte/pdf/enfoque_competencias.pdf.

Paricio Tato, M. S. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". *Revista iberoamericana de educación*.

Puren, C. (2004). "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". *Porta Linguarum* 1, 31-36. Granada: Universidad de Granada.

Song, Y. (2014). *El componente cultural en los cursos de ELE para estudiantes universitarios en Corea del Sur*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

El léxico disponible de alumnos chinos de español: estudio basado en seis centros de interés[1]

JINDONG SONG

Universidad de Nanjing

Resumen: Este trabajo, basado en las respuestas que anotan quince alumnos chinos de español en seis centros de interés en una prueba asociativa, analiza cuantitativa y cualitativamente el léxico disponible de los informantes, para dar cuenta de los rasgos de la disponibilidad léxica de alumnos chinos y los problemas que puede tener este conjunto de aprendices en el aprendizaje léxico. El análisis cuantitativo atañe al promedio de palabras y la densidad de disponibilidad, y el cualitativo versa sobre la naturaleza del léxico disponible de los encuestados desde las perspectivas cultural y didáctica. El trabajo también arroja algunos efectos particulares de la variable sexo en el léxico disponible de los sujetos y propone abordar las influencias de este factor sobre la retención léxica, la riqueza léxica y la preferencia léxica de los alumnos de E/LE en futuras investigaciones.

Palabras clave: léxico disponible; disponibilidad léxica; alumnos chinos de español; centros de interés.

1. Introducción

Desde su inicio en Francia en los años 50, los estudios de la disponibilidad léxica se han extendido a las comunidades hispanohablantes, teniendo como consecuencia la publicación de un cúmulo de inventarios léxicos de los nativos. En los últimos años los estudios del léxico disponible de alumnos de E/LE también viven un gran apogeo, mientras que en China la aplicación de estos estudios a la enseñanza-aprendizaje de E/LE es todavía incipiente. El presente trabajo, motivado por el interés en contribuir a esta laguna de investigación, intentará explorar cuestiones sobre el léxico disponible de alumnos chinos de español, dando a conocer, en la medida de lo posible, los rasgos de la disponibilidad léxica de este conjunto de aprendices, cuya sociedad presenta características exclusivas que pueden reflejarse en su léxico preferente.

El estudio se basa en una prueba asociativa que tiene como sujetos los estudiantes del segundo año de la Facultad de Español de la Universidad de Nanjing, China. Son 15 en total (13 mujeres y 2 hombres), y todos ellos han aprendido dos años el español. Siguiendo el procedimiento tipificado para este tipo de estudios, a los informantes se les presentaron 12 centros de interés que actúan como estímulo, ante el que los alumnos anotaron en un tiempo límite de dos minutos por centro temático cuantas palabras que se les ocurrieran. Los centros encuestados son: 1. *La ropa*, 2. *Colores*, 3. *Las partes del cuerpo*, 4. *Alimentos y*

[1] Este trabajo está financiado por la Fundación de Investigaciones Sociales de Jiangsu (16YYB005), el Proyecto del Desarrollo de los Programas Académicos Prioritarios de las Instituciones de Enseñanza Superior de Jiangsu y la Fundación de Investigaciones Fundamentales para las Universidades Centrales de China.

bebidas, 5. *Sensaciones y sentimientos*, 6. *Adjetivos*, 7. *Profesiones y oficios*, 8. *Los animales*, 9. *La ciudad*, 10. *El campo*, 11. *Los muebles de la casa*, 12. *La cocina y sus utensilios*. Una vez recogido el material lingüístico, procedemos a la codificación de las encuestas atendiendo en particular a 4 variables: sexo, edad, procedencia, nivel sociocultural, las que admiten respectivamente 2, 2, 2 y 3 variantes (con valores del 1 al 3)[2]. Luego, procesamos los datos mediante el programa *Lexidisp*, que nos aporta como resultado los cuadros que contienen las siguientes informaciones respecto a cada vocablo: la disponibilidad, el porcentaje de frecuencia, el porcentaje de aparición, la frecuencia acumulada. En la toma de datos para el procesamiento, omitimos los vocablos que no pertenecen al centro en cuestión y los que no se pueden identificar; sin embargo, en cuanto a aquellos que sufren errores ortográficos o se tratan de vocablos ingleses, los corregimos e incluimos sus formas correctas en el procesamiento de datos.

Como una tentativa preliminar, el análisis, constituido por el estudio cuantitativo y el cualitativo, aborda datos de 6 centros elegidos del corpus: 1. *La ropa*, 4. *Alimentos y bebidas*, 5. *Sensaciones y sentimientos*, 9. *La ciudad*, 10. *El campo*, 12. *La cocina y sus utensilios*. Además de comentar los detalles observados en estos centros encuestados, principalmente desde las perspectivas cultural y didáctica, el análisis también arroja algunas particularidades relacionadas con la variable sexo, que se podrá sondear en el estudio de su relación con la retención léxica, la riqueza léxica y la preferencia léxica de los alumnos de E/LE.

2. Análisis cuantitativo

En los seis centros de interés analizados, los sujetos chinos producen en total 1.202 palabras, lo que supone una media de 80,13 palabras por individuo encuestado. Atendiendo a la variable sexo, vemos que las mujeres aciertan a registrar 83,85 palabras de media mientras que los hombres, 56. En lo tocante al promedio de palabras en cada centro de interés, también son las mujeres las que aventajan a los hombres en los seis centros temáticos. Como el promedio es un indicador no fácilmente alterable por unos pocos valores individuales atípicos, se lo considera herramienta fiable para medir la riqueza léxica de un centro de interés o de un grupo de sujetos en particular (González Martínez y Orellana Ramírez, 1999: 68). Por ello, consideramos, aunque con reservas debido a la naturaleza de la muestra de esta prueba (el tamaño y la proporción de ambos sexos), que las mujeres poseen una mejor retención léxica y asimismo una mayor riqueza léxica del español como lengua extranjera, dado el mayor número de palabras que anotan por sujeto.

Con el fin de ofrecer otra visión cuantitativa del corpus, acudimos a la densidad de disponibilidad, otro indicador que "consiste en poner en relación la cantidad de palabras que ofrece el corpus para cada centro de interés con el total de vocablos de ese mismo centro" (González Martínez y Orellana Ramírez, 1999: 69). Cuanto mayor sea el índice de densidad, más cohesión presentará el centro de interés, es decir, más homogéneas serán sus respuestas; en cambio, aquel cuyo índice sea más bajo corresponde a un mayor nivel de dispersión, o sea, resultan más variadas sus respuestas. Así que a partir de los guarismos arrojados por esta operación, detectamos que el centro cuyo resultado es más homogéneo es el centro 1: *La ropa*, mientras que aquel más difuso es el centro 5: *Sensaciones y sentimientos*.

[2] En concreto, la designación de las variantes de las 4 variables sigue este criterio: sexo: 1 hombre, 2 mujer; edad: 1 menor de 20 años, 2 mayor de 20 años (20 años inclusive); procedencia: 1 sur, 2 norte; nivel sociocultural: 1 bajo, 2 medio, 3 alto.

3. Análisis cualitativo

3.1. Centro de interés 1: La ropa

En todos los 37 vocablos que anotan los informantes alrededor de esta área temática, se observa un predominio marcado de los sustantivos frente a la presencia reducida de dos adjetivos: *bonita* (34)[3], *bella* (35), y tres verbos: *llevar* (26), *cambiarse* (28), *probar* (29); estas cinco palabras, cabe agregar, aparecen únicamente en el repertorio de una alumna.

Dentro de los sustantivos alcanzados por los sujetos, la mayoría son hipónimos del lexema *ropa*, los que por razones obvias son fácilmente evocables en torno al tema encuestado. Sin embargo, resulta llamativa la aparición de *armario* (19), *seda* (25), *mostrador* (30), *modelo* (31), *moda* (33), *talla* (36) y *supermercado* (37), unidades léxicas que no presentan hiponimia con *ropa* sino asociaciones semánticas externas a la misma. Entre ellas, merece comentar la lexía *seda*, cuya presencia se relacionará naturalmente con la procedencia de los encuestados por ser elemento idiosincrásico cultural chino, si se tiene en cuenta que China, conocida por la Ruta de Seda a lo largo de la historia, sigue siendo un país importante en la producción y exportación de seda. Es una muestra de la importancia del aspecto cultural en el vocabulario.

Por otro, conviene destacar la inclusión de *falda* (7), dado que 10 sujetos femeninos la registran en sus nóminas mientras que está ausente en las listas de los 2 masculinos, lo cual revela, en cierta medida, la preferencia léxica dependiente del sexo en la disponibilidad léxica[4].

Además, merece analizar la aparición de *collar* (18) por lo confuso del causante de asociarlo al centro encuestado: sería correcto si lo considerasen adorno que normalmente debe pegar con la ropa, no obstante, existe otra posibilidad de asignar esta palabra a este campo nocional por la homonimia que presenta con otra palabra en inglés, que significa *parte de vestido que rodea el cuello y los hombros*[5]. De hecho, en el procesamiento de datos, se advierten otros indicios de la interferencia de inglés[6] en la producción del léxico disponible en español de los sujetos, fenómeno que se comentará con más detalles en el presente artículo.

Por último, cabe señalar que el sintagma *la ropa de baño* (23) viene anotado en el repertorio a resultas del no dominio o la evocación demorada de su correcta forma léxica *albornoz* en español.

3.2. Centro de interés 4: Alimentos y bebidas

En este centro de interés se destaca primero la pertenencia al sustantivo de todos los 80 vocablos anotados por los informantes. Aparte de producir las palabras genéricas sobre el tema encuestado entre los 25 vocablos más disponibles: *vino* (4), *fruta* (5), *agua* (6), *comida* (16), *verdura* (23), los alumnos incluyen a la vez sus correspondientes designaciones específicas en el resto de las posiciones del repertorio.

[3] La cifra indicada entre paréntesis hace referencia al puesto de aparición del vocablo en cuestión en el listado del léxico disponible del correspondiente centro de interés. Cuanto menor es este número, mayor índice de disponibilidad tiene dicho vocablo y más disponible resulta para nuestros informantes.

[4] Como se ha mencionado arriba, un sujeto femenino incluye en su listado *bonita* y *bella*, adjetivos en forma femenina en vez de masculina, lo cual corresponde también a estos visos que muestran las mujeres de preferencia léxica influenciada por el sexo.

[5] Véase la acepción ofrecida por Collins (2000) de la entrada *Collar*: *part of garment around the neck and shoulders, often detachable or folded over.*

[6] Como el inglés constituye una asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria en China, todos los sujetos lo aprendieron seis años en las escuelas secundarias antes de entrar en la universidad. Y en la Facultad de Español de la Universidad de Nanjing, de donde proceden los informantes, el inglés también se imparte como segunda lengua extranjera en la licenciatura menos el primer año, cuando los alumnos empiezan a aprender español.

Respecto al lugar de aparición de los vocablos, llama la atención el de *coca-cola* (1) y *arroz* (3): la posición privilegiada de la primera lexía indica el alto grado de popularización de esta bebida de origen estadounidense, mientras que la posición adelantada de la segunda se atribuye al hábito culinario especial de los sujetos, ya que el arroz es comida principal de los chinos. Además, se perciben otros rasgos propios de la cultura gastronómica china en la presencia de los siguientes vocablos actualizados por los encuestados: *té* (21), *tallarín* (38), *ravioles* (50), *dou fu* (74), *sopa de arroz* (79), debido a que el *té*, bebida tradicional china, ya forma símbolo de la idiosincrasia cultural china; los *tallarines* y *ravioles* son comida principal del norte del país, donde el clima propicia la cultivación del trigo y la gente suele consumir mucha harina; el *dou fu*, comida típica china, se deriva de soja y se asemeja mucho al queso por la apariencia, aunque esta palabra no viene recogida todavía en las obras lexicográficas del español, su uso real ya existe en la sociedad española: aparece frecuentemente en los menús de los restaurantes chinos en España; la *sopa de arroz*, pues, es una comida socorrida hecha con arroz en China.

Otro caso digno de ser comentado atañe a la presencia del vocablo inglés *beer* en vez de su equivalente español *cerveza* en la lista de uno de los sujetos. Aunque se corrigió al procesar los datos de la encuesta, cabe destacar que este error surgió por la interferencia patente de inglés en la adquisición léxica de español. Con la misma razón se puede justificar, al menos en cierta medida, el puesto superior de *banana* (12) al de *plátano* (44), porque *banana* tiene un homónimo en inglés con la misma referencia, el que queda registrado como palabra usual en el manual de inglés para las escuelas secundarias en China, de manera que los sujetos lo aprendieron como lexía inglesa muchos años antes que la recepción del mismo como español, y consiguientemente, acude a su memoria con más facilidad esta palabra que obtiene en definitiva una posición mucho mayor que la de su sinónimo *plátano* en el resultado del centro encuestado.

Por último, conviene comentar la aparición de *agua dulce* (65), pues, a pesar de ser hipónimo del lexema *agua*, este término no se puede adjudicar, en rigor, a la esfera conceptual de *bebida*, quizás hay sujetos que entienden esta colocación en función de su sentido literal sin ser conscientes de su significado idiomático, lo cual implica la cuestión a la que hacen frente los docentes respecto a la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE.

3.3. Centro de interés 5: Sensaciones y sentimientos

Dentro del conjunto de 111 vocablos evocados por los sujetos en este campo semántico, se nota una prelación que suelen dispensar a los sustantivos y adjetivos frente a una presencia poco significativa de 16 verbos, 2 adverbios, y 3 sintagmas[7], cuyas formas más disponibles corresponden respectivamente a *gustar* (32), *mal* (42) y *en paz* (35), que ocupan posiciones inferiores a aquellas de los sustantivos y adjetivos más disponibles.

Otra naturaleza que merece ser comentada es la antonimia y sinonimia que muestran entre sí algunas unidades léxicas aportadas por los informantes. Pues, a la antonimia corresponden los siguientes pares de vocablos: *triste* (1)/*alegre* (2), *alegría* (4)/*tristeza* (5), *contento* (3)/*descontento* (8), *amor* (6)/*odio* (15), *frío* (26)/*calor* (31), *mal* (42)/*bien* (45), *pesimista* (64)/*optimista* (70), *muerte* (67)/*vivo* (77), *desagradable* (79)/*agradable* (85), *húmedo* (97)/*seco* (106). Como podemos ver, además de concurrir en el repertorio del léxico disponible de este campo nocional, los antónimos de cada par también poseen lugares muy próximos de aparición, lo cual refleja la ligación mental que otorgan los alumnos a ambos significantes por la oposición semántica entre ellos. De manera análoga, aparecen otros conjuntos de sinónimos: *enfadado* (7)/*furioso* (11)/*enojado* (12), *conservador* (68)/*reservado* (71), y tampoco dista mucho el uno del otro en

[7] En concreto, ellos son *en paz* (35), *tener mucho sueño* (51), *a gusto* (78).

el repertorio, creando como resultado un índice equilibrado de disponibilidad léxica de tales sinónimos, el cual implica a la vez la asociación de estos términos en el lexicón mental por la identidad o cuasi identidad de significado entre ellos. Estas peculiaridades detectadas comprueban la suma utilidad de la estrategia de aprovechar la antonimia y sinonimia que se puede establecer entre las unidades léxicas para enriquecer y memorizar el léxico de L2.

Por último, cabe mencionar que en las nóminas de los sujetos, surgen dos palabras incorrectas: *pesimístico* y *optimístico*, corregidas por *pesimista* y *optimista* al procesar los datos. Pero por sus rasgos formales se asocian naturalmente a los vocablos ingleses *pessimistic* y *optimistic*, lo que supone otro caso de la interferencia de inglés en la producción léxica de español.

3.4. Centro de interés 9: La ciudad

Tal como ocurre en los anteriores centros temáticos, *La ciudad*, con 112 vocablos actualizados, tiene como grueso los sustantivos, y además, incluye una sola palabra que pertenece a otra clase gramatical: el adjetivo *vacío* (47), cuya aparición se debería a la asociación con una famosa ópera tradicional china: *La Ciudad Vacía*.

De entre los sustantivos anotados, no es de extrañar el alto índice de disponibilidad de *escuela* (2) y *universidad* (5), dado el tipo de los informantes. Al mismo tiempo, llama la atención la posición de *bicicleta* (20), que está situada en el segundo lugar entre todos los medios de transporte abordados por los sujetos a la hora de reaccionar ante el estímulo de la noción de *La ciudad*: *coche* (10), *bicicleta* (20), *autobús* (21), *camión* (53), *metro* (56), *tren* (62), *avión* (68), *taxi* (94), *motocicleta* (101). Atendiendo a la procedencia de los encuestados, podemos deducir que la elevada disponibilidad de *bicicleta* se debe a otro fenómeno particular del país: la bicicleta es un medio común y corriente de transporte de la población china.

En cuanto al vocablo *Luces de señal* (58), sería interesante reparar en las causas de su mención, porque posiblemente se refiere a *semáforo*, vocablo que todavía no está a disposición de los sujetos o se les ocurre para expresar meramente otro concepto más amplio que el mismo.

3.5. Centro de interés 10: El campo

En este centro de interés, también son los sustantivos los que protagonizan el vocabulario, a excepción de la presencia tenue de 4 adjetivos: *verde* (47), *libre* (53), *grande* (96), *rural* (100), y 2 verbos: *ponerse el sol* (74), *cazar* (104).

Revisando todos los 107 vocablos comprendidos en el listado, vemos que la primera realidad asociada con *El campo* por los informantes chinos es *campesino* (1), a diferencia de lo que muestra el léxico disponible del mismo centro de interés producido por varias comunidades hispanohablantes abordadas en el trabajo de Carcedo (2000), que coteja aquel con el vocabulario actualizado por los finlandeses intentando dar cuenta de la convergencia intercultural y la divergencia cultural entre los finlandeses y los nativos de español. Gracias a la tabla que aporta este autor, aunque consta solo de los 20 vocablos más disponibles de Cádiz, Madrid, Puerto Rico, República Dominicana y Zamora, podemos contrastar con ellos el resultado de los chinos arrojando varias peculiaridades relacionadas con la sociedad china manifestadas en sus vocablos preferentes. Así que nos damos cuenta de la destacada disponibilidad de *campesino* entre los chinos frente a la ausencia de esta palabra en los 20 vocablos más disponibles de las comunidades hispanohablantes salvo República Dominicana, que la relega al 17º puesto en el repertorio. En realidad, basta con tener en cuenta que de entre los 1.300 millones de habitantes de China, 800 millones son campesinos, será comprensible la diferencia cualitativa en el léxico disponible de las comunidades

cotejadas. Por otra parte, detectamos algo semejante a lo que plantea Carcedo en cuanto a la presencia de *mar* en las nóminas de los finlandeses por ser elemento geográficamente imprescindible de su país frente a su ausencia en las normas léxicas de los nativos. Como China es un país con una larga franja costera, los sujetos sitúan *mar* en el puesto 49 del listado considerándolo en el ámbito rural del litoral, y de igual manera, se justifica la aparición de *orilla* (36). Otro vocablo relacionado con la realidad rural china es *asno* (12), que está también ausente en el léxico disponible de las comunidades nativas, puesto que en algunas zonas rurales de China, sobre todo, en el norte, el asno ayuda mucho en las labores de los campesinos, que a veces realizan el acarreo a través del carro de asno entre los poblados vecinos.

Además, observamos otro fenómeno curioso a la hora de cotejar cualitativamente los 10 vocablos más disponibles con sus correspondientes lugares de mención, si es el caso, en el repertorio del área temática *La ciudad*. Resulta que los sujetos deslindan la concepción rural de la urbana mediante la distinta importancia que otorgan a las siguientes palabras (las que van a la izquierda de la barra son de *El campo*, y las de la derecha, de *La ciudad*): *árbol* (2)/*árbol* (25), *río* (3)/*río* (34), *flor* (4)/*flor* (29), *casa* (5)/*casa* (18), *lago* (6)/*lago* (49), *montaña* (7)/*montaña* (79), *fuente* (10)/*fuente* (13), la posición más relevante de estas unidades léxicas en *El campo* que en *La ciudad* alude, sin duda alguna, a un medio ambiente más ecológico del primero que la segunda.

3.6. Centro de interés 12: La cocina y sus utensilios

Respecto a *La cocina y sus utensilios*, los encuestados logran emitir una totalidad de 50 vocablos, que pertenecen sin excepción al sustantivo. Entre ellos, resulta destacado el alto valor que alcanza el número de aparición de *palillos* (4), dado su uso como cubiertos generales en China.

Además, desde el punto de vista didáctico, conviene comentar la presencia de *jofaina* (27), *ropa de cocina* (30) y *camarera* (48). La primera palabra, aunque se trata de un signo dialectal del español peninsular, viene recogida en el manual de español que se emplea en China, por ello, no tiene nada de extraño su aparición en las nóminas de los sujetos. La segunda puede ser un sustituto de *delantal*, que todavía no dominan los alumnos. Y en lo que se refiere a la causa de mencionar la tercera, existe dos posibilidades: una consiste en entenderla como *el carrito de cocina para llevar comida o bebida*, y la otra sería considerarlo forma femenina de *camarero*, la que no corresponde exactamente a la noción encuestada.

4. Conclusión

El análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los centros elegidos del corpus nos permite extraer las siguientes conclusiones.

Primero, las estudiantes presentan, en principio, una mayor competencia de retención léxica y asimismo una mayor riqueza léxica que los varones en el aprendizaje de E/LE. En ocasiones, también manifiestan preferencia léxica debido al sexo, lo que nos motiva a llevar a fondo, en las investigaciones posteriores, la cuestión de la discrepancia léxica entre hombres y mujeres.

Segundo, a partir de la naturaleza de los vocablos alcanzados por los informantes, se destaca, por un lado, la mayor cantidad de los sustantivos, y por otro, la presencia de elementos idiosincrásicos de China, los que manifiestan una cultura particular detrás de la disponibilidad léxica.

Tercero, desde la perspectiva didáctica, conviene resaltar varias cuestiones observadas en la prueba, tales como la tendencia de los alumnos a parafrasear palabras que todavía no están a su disposición, la aparición de palabras dialectales en sus nóminas, los errores ortográficos, y la interferencia de inglés en su aprendizaje de español. Todo eso informa a los docentes de E/LE, en cierto sentido, de las necesidades

léxicas de los alumnos, la deficiencia del manual, la búsqueda necesaria de soluciones a los errores ortográficos y la toma de medidas para evitar la interferencia de inglés en el aprendizaje de español.

Por último, cabe señalar que como un estudio preliminar, este trabajo no logra abordar muy profundamente la cuestión de cotejar el léxico disponible de los alumnos chinos con las normas léxicas de los nativos, en realidad, las diferencias cuantitativas y cualitativas arrojadas por este tipo de comparaciones serán de mucha utilidad a los docentes de E/LE para comprobar si es satisfactorio el aspecto léxico de un manual y cómo mejorar los materiales léxicos para los alumnos.

Referencias bibliográficas

Carcedo González, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural). *ELE Espéculo*. Recuperado de http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html.

Collins (2000). *English Dictionary & Thesaurus, 21st Century Edition, 2nd edition*. Great Britain: HarperCollins Publishers.

García Marcos, F. J. y Mateo García, Mª. V. (1997). Resultados de las encuestas sobre disponibilidad léxica realizadas en Almería. *Reale*, 7, pp. 57-68.

González Martínez, A. y Orellana Ramírez, P. (1999). Análisis del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de Cádiz. *Reale*, 11, pp. 65-73.

López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, F., Moreno Fernández, J. E. y García de las Heras, A. J. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa *Lexidisp*. *Lingüística*, 7, pp. 243-249.

Paredes, F. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Reale*, 11, pp. 75-97.

Consideración acerca de la enseñanza de las combinaciones léxicas simples a los estudiantes chinos: en base de la investigación

NISI WEI

Universidad Renmin de China

Resumen: Este trabajo se propone una nueva clasificación de las unidades léxicas y se centra en el objeto de estudio que son las combinaciones léxicas simples. Considerando la importancia que tienen, el objetivo principal de este artículo es analizar y describir las dificultades que los alumnos chinos, estudiantes de lengua española como lengua extranjera, presentan cuando perciben y traducen dichas combinaciones. Para ello, hemos realizado un test de las combinaciones léxicas simples a sesenta alumnos de la Universidad Complutense de Madrid (España). Estos resultados nos han demostrado que la mayor dificultad del alumno chino es la influencia de la lengua materna. Esta investigación destaca que, para que el estudio de las combinaciones léxicas simples sea exitoso, los estudiantes deberán recibir un entrenamiento especial y una preparación consciente por parte del profesorado.

Palabras clave: combinaciones léxicas; alumnos chinos; análisis de errores; ELE.

1. Introducción

Las unidades léxicas son un fenómeno fascinante que suscita mucho interés en los investigadores. Muchos expertos afirman que el conocimiento y la práctica de los distintos tipos de unidades léxicas suponen una ayuda importante para el aprendizaje de lenguas. Al revisar la gran parte de trabajos y estudios sobre las distintas taxonomías de dichas unidades (Cervero y Pichardo, 2000; Consejo de Europa, 2002; Gómez Molina, 2004; Higueras García, 2007, entre otros), proponemos un modelo integrado de clasificación de estas unidades, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. La clasificación de las unidades léxicas

<table>
<tr><td>Unidades léxicas</td><td colspan="3">Constituyentes</td></tr>
<tr><td>Palabras</td><td colspan="3">palabras simples y los compuestos univerbales</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Unidades pluriverbales</td><td>combinaciones gramaticales</td><td colspan="2">los verbos, adjetivos y sustantivos que rigen determinadas preposiciones de forma obligatoria y las colocaciones gramaticales</td></tr>
<tr><td rowspan="5">combinaciones léxicas</td><td rowspan="3">combinaciones simples</td><td>combinaciones libres</td></tr>
<tr><td>colocaciones léxicas simples (colocaciones prototípicas y colocaciones no prototípicas)</td></tr>
<tr><td>compuestos sintagmáticos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">combinaciones complejas</td><td>expresiones idiomáticas (las colocaciones complejas, las locuciones de origen colocacional, los compuestos sintácticos, las locuciones, clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías)</td></tr>
<tr><td>expresiones institucionalizadas (las fórmulas rutinarias y las expresiones que se usan con un propósito social)</td></tr>
</table>

Tras la exposición anterior resulta evidente que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades. También hemos podido observar que la capacidad de compresión y producción de estos ítems léxicos juega un papel muy importante para la adquisición del español. En este trabajo decidimos centrarnos en las combinaciones léxicas simples debido a su destacada importancia en el ámbito de la enseñanza de ELE: estas tienen estructuras más sencillas, son las bases para estudiar las combinaciones complejas y entender los procesos de metaforización; permiten organizar y almacenar el léxico en el lexicón; facilitan la profundización en el conocimiento de palabras ya conocidas; ayudan a los estudiantes a expresarse con mayor precisión, evitando los errores léxicos (Higueras, 2007).

Sin embargo, el tratamiento que reciben las combinaciones léxicas simples en China ha sido absolutamente insuficiente. Hay escasos estudios dedicados a los estudiantes chinos y apenas hay investigación empírica.

A modo de resumen, dada la importancia de este fenómeno lingüístico, parece que es urgente y necesaria una investigación pormenorizada dedicada a los aprendices chinos.

He aquí, conviene aclarar, que estamos de acuerdo con Higueras y Barrios, excluimos las combinaciones totalmente libres que son expresiones composicionales extralingüísticas arbitrarias y aceptamos un concepto más general de colocación que permite abordar este tema de un modo más práctico. Por lo que, en este estudio, con el término combinaciones simples se hará referencia a las colocaciones no prototípicas que son uniones deducibles a partir del conocimiento del mundo, a las colocaciones prototípicas que se caracterizan por ser construcciones puramente lingüísticas, en las que uno de los dos componentes

tiene un significado específico que solo casa con el otro y a los compuestos sintagmáticos. En nuestra consideración, el rasgo fundamental para distinguir las colocaciones de los compuestos es que estos últimos desempeñan una función denominativa.

2. El diseño y la aplicación de la investigación

A través de la investigación que presentaremos a continuación, queríamos conocer el grado de dominio de las combinaciones léxicas simples por parte de los estudiantes chinos y analizar los factores que influyen su dominio.

2.1. Perfil de los participantes

El grupo de estudiantes seleccionado para este estudio lo componen sesenta alumnos, procedentes de dos grupos bien distintos: el primer grupo viene del Centro Complutense para la Enseñanza del Español de la Universidad Complutense (CCEE), y el otro está compuesto por los estudiantes de los másteres oficiales y los doctorados oficiales de la misma universidad, en concreto, cuatro de ellos son del máster en literatura hispanoamericana, doce del máster en español como segunda lengua, once del máster en la investigación de lengua española, tres del doctorado en lengua española y sus literaturas. En cada grupo elegimos treinta informantes. Como la mayoría de los estudiantes del segundo grupo son de los másteres, en adelante llamaremos a dicho grupo "el grupo del máster".

Ya hemos confirmado que todos los participantes de la investigación tienen nacionalidad china y su lengua materna es el chino.

Entregamos a los encuestados un breve cuestionario de una página donde se encuentran doce preguntas: dos de ellas hacen referencia a los datos personales de los estudiantes y el resto relaciona con la experiencia de aprendizaje del español. Para obtener más información sobre los alumnos del CCEE y los estudiantes del máster en español como segunda lengua, aparte de esta encuesta, también realizamos dos entrevistas a los responsables de los cursos.

A continuación, vamos a comentar los puntos que consideramos más relevantes extraídos de los resultados obtenidos de la encuesta y de las entrevistas:

1) Respecto al sexo de los informantes, se nota obviamente que hubo un mayor número de mujeres, sobre todo en el grupo del máster, porque son másteres relacionados con artes y humanidades.
2) La edad media de los alumnos del CCEE es de 19, mientras que la de los alumnos del máster es de 24 años.
3) En China el aprendizaje obligatorio del inglés se empieza en las escuelas primarias, así que tanto los alumnos del CCEE como los del máster ya llevan mucho tiempo estudiándolo. Por ello, podemos deducir que todos los entrevistadores son aprendices que han adquirido su lengua materna, además ya tienen desarrolladas sus destrezas en el aprendizaje de una lengua extranjera.
4) En cuanto a la experiencia de aprendizaje del español, se nota mucha diferencia entre estos dos grupos. El grupo del máster tiene un nivel superior que el del grupo del CCEE debido a que llevan muchos años más estudiando esa lengua: el alumno que menos tiempo lleva estudiando español en el grupo del CCEE solo ha estudiado 10 meses, y el alumno que más tiempo lleva en este grupo ha estudiado 15 meses. No obstante, el alumno que menos tiempo lleva estudiando español en el grupo del máster ya lleva 4 años y el alumno que más tiempo lleva ha estudiado 8 años. Además, varios alumnos del máster cuentan con la ventaja de haber estudiado la carrera en España o en algún país

de habla hispana. Por lo expuesto aquí, podemos concluir que los alumnos del grupo del CCEE tienen un nivel intermedio de español, mientras que los alumnos de los másteres tienen un nivel avanzado o superior de dicho idioma.

5) El 88% de los encuestados quiere usar el español en su trabajo; esta cifra indica que la mayoría de los alumnos están altamente motivados por el español. No obstante, los números de los estudiantes que hablan frecuentemente con los nativos no llegan a la mitad, y tan solo el 23% del total vive actualmente con hispanohablantes.

A continuación, explicaremos las razones por las que elegimos estos dos grupos tan extremos: los alumnos del CCEE son del curso de inmersión en español, vinieron a España con un nivel muy bajo de español, y hasta el momento en que hicimos la prueba, ellos solo llevaban seis meses estudiando español en España. Mientras que el 93% de los alumnos del máster estudió Filología Hispánica en la carrera, además, lo que están estudiando ellos exige un nivel superior de español. Para nosotros, es de sumo interés poder detectar el grado de dominio de las combinaciones simples por parte de ambos grupos, averiguar si este conocimiento se adquiere solo y si los alumnos del máster pueden superar los fallos de los alumnos del CCEE.

2.2. Selección y organización de las combinaciones léxicas simples

Para llevar a cabo el diseño del test, hemos recopilado un corpus de combinaciones léxicas en base a tres obras de suma importancia para la enseñanza de ELE: el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas y el Diccionario Combinatorio Práctico del Español Contemporáneo. Rastreamos todas las combinaciones léxicas del Programa chino y de los dos inventarios del Plan Curricular y hemos encontrado un total de 11.348 combinaciones, luego, tomando el Diccionario Práctico como referencia, seleccionamos en los dos libros anteriores todas las combinaciones léxicas que aparecen en el diccionario, en total hay 7.080 combinaciones.

Hemos organizado las combinaciones seleccionadas en las siguientes categorías: “verbos+(preposición)+sustantivos”; “sustantivos+adjetivos”; “sustantivos+de+sustantivos”; “verbos+adjetivos”; “verbos+adverbios”; “adverbios+adjetivos”; “sustantivo+sustantivo”.

2.3. Descripción del test

Con este test se busca evaluar los conocimientos y diagnosticar los posibles problemas. Es decir, está diseñado para determinar si los estudiantes chinos han adquirido una cierta capacidad de reconocer y traducir las combinaciones léxicas simples y, además, al registrar los errores y los fallos cometidos, pretende identificar las áreas en las que los alumnos puedan llegar a necesitar ayuda por parte del docente. A continuación, vamos a analizar cada uno de los distintos apartados del test:

- Descripción del candidato: los estudiantes chinos que van a responder al test son sesenta estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. La presentación de ellos ya la hemos visto en el apartado anterior.
- Duración del test: media hora aproximadamente.
- Secciones del test: el test se encuentra dividido en ocho partes. En total consta de 100 ítems. Cada ítem tiene el valor de un punto. Los contenidos del test pueden verse en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Secciones del test

Secciones	Contenidos	Método de evaluación	Objetivos
1ª	10 combinaciones del tipo "verbo + sustantivo".	Relacionar: se proporciona a los estudiantes una lista de posibles sustantivos que tienen que emparejar con otra lista de verbos.	Evaluar si los estudiantes pueden percibir las combinaciones del tipo "verbo + sustantivo".
2ª	El primer ejercicio consta de 6 combinaciones del tipo "sustantivo + adjetivo".	Completar huecos: En ella, el candidato debe seleccionar la palabra correcta que va en cada hueco. En el primer ejercicio, los alumnos tienen que elegir los adjetivos, en el segundo los verbos y en el tercero los adverbios.	Se espera que los candidatos puedan demostrar sus capacidades para reconocer tres tipos de combinaciones: "sustantivo + adjetivo", "verbo + adjetivo" y "adverbio + adjetivo".
	El segundo ejercicio consta de 5 combinaciones del tipo "verbo + adjetivo".		
	El tercer ejercicio consta de 5 combinaciones del tipo "adverbio + adjetivo".		
3ª	Consta de 6 combinaciones del tipo "verbo + adverbio".	Trabajar las combinaciones antónimas. Los estudiantes deben escribir los adverbios contrarios.	Evaluar si los alumnos pueden escribir correctamente los antónimos.
4ª	Consta de 6 combinaciones del tipo "sustantivo + de + sustantivo".	Elegir entre diversas opciones: Los encuestados deben elegir un sustantivo entre las opciones dadas para completar las combinaciones.	Evaluar si son capaces de elegir bien los sustantivos.
5ª	Consta de 4 ítems: 2 de combinaciones del tipo "sustantivo + adjetivo" y 2 de combinaciones del tipo "verbo + sustantivo".	Buscar el intruso: los alumnos deben decidir cuál es la palabra que no combina con la propuesta. En este caso, hay que encontrar 2 adjetivos y 2 sustantivos que no combinan.	Se pretende identificar si los estudiantes pueden reconocer las combinaciones correctas e incorrectas a través de este ejercicio de respuesta cerrada.
6ª	Consta de 6 ítems: 3 de combinaciones del tipo "sustantivo + adjetivo" y 3 del tipo "verbo + sustantivo".	Corrección: pedimos a los alumnos que corrijan las combinaciones presentadas, debiendo escribir las palabras correctas.	Tratamos de averiguar si los estudiantes tienen capacidad de autocorrección.
	Consta de 38 ítems y	Traducción: los alumnos tienen	Evaluar el grado de

7ª	3 ejercicios. El primer ejercicio tiene 20 combinaciones del tipo "verbo + sustantivo" (también se incluyen 4 del tipo "verbo + prep. + sustantivo)".	que traducir al español los tres tipos de combinaciones. En cada tipo, hay una parte que se puede traducir palabra por palabra, mientras que el resto no se puede.	influencia de la interlengua reflejada en la traducción entre los estudiantes chinos.
	El segundo ejercicio consta de 14 combinaciones del tipo "sustantivo + adjetivo".		
	El tercer ejercicio también presenta 14 combinaciones del tipo "sustantivo + de + sustantivo".		
8ª	Consta de 4 ítems: 2 del tipo "sustantivo + adjetivo", 1 del tipo "sustantivo + sustantivo" y 1 del tipo "sustantivo + de + sustantivo".	Preguntas de respuesta breve: los candidatos tienen que pensar y producir su propia respuesta. En este caso, deben explicar qué es lo que entienden sobre los significados de estas combinaciones.	Se pretende determinar si existen dificultades a la hora de descodificar algunas de las combinaciones más idiomáticas.

El número total de las combinaciones que aparece en el test es 112. En el siguiente cuadro se muestra el número de combinaciones por cada nivel:

Tabla 3. Número de combinaciones de cada nivel

Niveles de referencia para el español						Programa Chino de Enseñanza de Lengua Española	
A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nivel básico	Nivel Superior
5	8	29	33	29	1	5	2

Podemos observar que la mayoría de las combinaciones simples son de nivel B1-C1, por lo que podemos concluir que el nivel del test es avanzado. En el siguiente cuadro se muestra la cantidad de combinaciones de cada tipo que aparecen en el test:

Tabla 4. Número de combinaciones de cada tipo

verbo + sustantivo	37
sustantivo + adjetivo	33
sustantivo + de + sustantivo	21

verbo + adverbio	6
verbo + adjetivo	5
adverbio + adjetivo	5
verbo + prep. + sustantivo	4
sustantivo + sustantivo	1

Hemos intentado incluir todos los tipos de combinaciones léxicas simples que hemos visto en el capítulo anterior, prestando especial atención a las combinaciones verbonominales por su mayor frecuencia de uso e influencia. Debido a que los compuestos sintagmáticos coinciden con las colocaciones en las estructuras "sustantivo+adjetivo" y "sustantivo+de+sustantivo", estas dos estructuras ocupan un elevado porcentaje. Hemos dedicado tres pequeños ejercicios a las colocaciones "verbo+adverbio", "verbo+adjetivo" y "adverbio+adjetivo" debido a que su frecuencia es baja si se compara con las combinaciones verbonominales y las de "sustantivo+adjetivo". Aunque hemos agrupado las colocaciones del tipo "verbo+prep.+sustantivo" en las combinaciones gramaticales, consideramos que son los sustantivos los que seleccionan las preposiciones, de modo que deberíamos enseñarlas cuando nos estamos dedicando a los sustantivos. Por esta razón, hemos elaborado un ejercicio de traducción con el objetivo de comprobar si los estudiantes son capaces de usar bien las preposiciones. También hemos analizado el tipo "sustantivo+sustantivo" y lo hemos incluido en la tipología de las combinaciones léxicas simples, eligiendo un ejemplo de esta estructura para ver si los alumnos logran entenderlo correctamente.

3. Estudio de los resultados

En este apartado, nos dedicamos a un análisis detallado del resultado del test. A partir de las respuestas elaboramos una serie de cuadros, que comentaremos a continuación, que abarcan los datos más importantes (los porcentajes de las respuestas correctas, de las no correctas y de la falta de respuestas), realizando así un estudio comparativo entre los dos grupos.

Como hemos explicado más arriba, el test contiene combinaciones de ocho niveles, ocho tipos de estructuras y siete tipos de ejercicios. A continuación, lo que pretendíamos es averiguar cuáles de los niveles, las estructuras y los tipos de ejercicios dominan mejor los alumnos chinos, y cuáles son los más problemáticos.

3.1. La diferencia entre los distintos niveles

Tabla 5. Porcentajes de los distintos niveles de los alumnos del CCEE

Nivel	Correctas	No correctas	NC
A1	0.87 (.12)	0.03 (.07)	0.1 (.12)
A2	0.45 (.18)	0.33 (.17)	0.22 (.25)
B1	0.38 (.12)	0.29 (.16)	0.33 (.19)
B2	0.27 (.11)	0.34 (.13)	0.39 (.22)
C1	0.2 (.08)	0.3 (.17)	0.5 (.21)
C2	0.23 (.43)	0.37 (.49)	0.4 (.50)
Básico	0.32 (.21)	0.29 (.23)	0.39 (.35)
Superior	0.05 (.15)	0.52 (.40)	0.43 (.41)

Observando los resultados de los alumnos del CCEE, con respecto al porcentaje de las respuestas correctas, hemos notado que el porcentaje del nivel A1 es consideradamente más alto que el porcentaje del resto de los niveles. Los niveles A2, B1 y nivel básico tienen altos porcentajes en las respuestas adecuadas, son seguidores del nivel A1. No se observa muchas diferencias entre los porcentajes del nivel B2, C1 y C2. El nivel superior obtiene el peor número de porcentaje.

Tabla 6. Porcentajes de los distintos niveles de los alumnos del máster

Nivel	Correctas	No correctas	NC
A1	0.95 (.10)	0.03 (.08)	0.01 (.05)
A2	0.73 (.16)	0.21 (.12)	0.06 (.08)
B1	0.71 (.11)	0.22 (.09)	0.07 (.05)
B2	0.58 (.13)	0.34 (.12)	0.08 (.08)
C1	0.51 (.17)	0.34 (.11)	0.15 (.15)
C2	0.53 (.51)	0.47 (.51)	0.0 (.00)
Básico	0.62 (.20)	0.35 (.19)	0.03 (.07)
Superior	0.51 (.40)	0.37 (.41)	0.12 (.25)

El porcentaje más alto de las respuestas correctas de los alumnos del máster está representado por el nivel A1, seguidos por los niveles A2 y B1. Los porcentajes de las respuestas esperadas de los niveles B2 y el nivel básico son mucho más altos que los de los niveles C1, C2 y el nivel superior. Sin embargo, no se percibe mucha diferencia entre los porcentajes entre el nivel B2 y el nivel básico, lo mismo ocurre entre los niveles C1, C2 y el nivel superior.

Así que podemos llegar a la conclusión de que a medida que el nivel aumenta, el porcentaje de las respuestas correctas disminuye. Sin embargo, no se encuentra mucha diferencia de los porcentajes entre los niveles superiores.

Tabla 7. Tipología de errores de los alumnos del CCEE

Nivel	Tipología de errores
A1	No correctas < NC
A2	No correctas ≈ NC
B1	No correctas ≈ NC
B2	No correctas ≈ NC
C1	No correctas < NC
C2	No correctas ≈ NC
Básico	No correctas ≈ NC
Superior	No correctas ≈ NC

Tabla 8. Tipología de errores de los alumnos del máster

Nivel	Tipología de errores
A1	No correctas ≈ NC
A2	No correctas > NC
B1	No correctas > NC
B2	No correctas > NC

C1	No correctas > NC
C2	No correctas > NC
Basico	No correctas > NC
Superior	No correctas > NC

En cuanto a la tipología de los errores, se nota obviamente que para los alumnos del CCEE, la causa de los errores cometidos debido principalmente a las respuestas ausentes, mientras que para los alumnos del máster, dar respuestas incorrectas es el problema fundamental.

3.2. La diferencia entre los distintos tipos de estructuras

Tabla 9. Porcentajes de los distintas estructuras de los alumnos del CCEE

Estructura	Correctas	No correctas	NC
verbo+sustantivo	0.23 (.09)	0.35 (.20)	0.42 (.21)
sustantivo+adjetivo	0.21 (.11)	0.29 (.17)	0.5 (.21)
sustantivo+de +sustantivo	0.4 (.10)	0.3 (.15)	0.3 (.16)
verbo+adverbio	0.37 (.21)	0.33 (.25)	0.3 (.28)
verbo+adjetivo	0.33 (.22)	0.4 (.29)	0.27 (.37)
adverbio+adjetivo	0.33 (.22)	0.38 (.28)	0.29 (.37)
verbo+prep.+sustantivo	0.04 (.095)	0.6 (.26)	0.36 (.27)
sustantivo+sustantivo	0.0 (.00)	0.6 (.50)	0.4 (.50)

La estructura “sustantivo+de+sustantivo” tiene el porcentaje más alto en las respuestas acertadas, pero no se nota mucha diferencia entre dicho porcentaje y los porcentajes de otras tres estructuras: “verbo+adverbio”, “verbo+adjetivo” y “adverbio+adjetivo”. Los porcentajes de las respuestas adecuadas de las estructuras “verbo+sustantivo”, “sustantivo+adjetivo” son notablemente altos que los de “verbo+prep.+sustantivo” y “sustantivo+sustantivo”, las diferencias entre las primeras dos estructuras no son considerables, así ocurre también en las últimas dos estructuras. En resumen, “verbo+prep.+sustantivo” y “sustantivo+sustantivo” son las estructuras que peor dominan los alumnos del CCEE.

Tabla 10. Porcentajes de los distintas estructuras de los alumnos del máster

Estructura	Correctas	No correctas	NC
verbo+sustantivo	0.55 (.18)	0.34 (.12)	0.11 (.11)
sustantivo+adjetivo	0.56 (.17)	0.33 (.11)	0.11 (.11)
sustantivo+de+sustantivo	0.64 (.10)	0.26 (.09)	0.1 (.08)
verbo+adverbio	0.67 (.15)	0.27 (.15)	0.06 (.12)
verbo+adjetivo	0.71 (.28)	0.29 (.28)	0.0 (.37)
adverbio+adjetivo	0.6 (.23)	0.39 (.22)	0.01 (.07)
verbo+prep.+sustantivo	0.41 (.30)	0.49 (.29)	0.1 (.12)
sustantivo+sustantivo	0.23 (.43)	0.67 (.48)	0.1 (.31)

La estructura “verbo+adjetivo” ocupa el primer lugar en el porcentaje de las respuestas correctas, pero no se nota mucha diferencia entre este porcentaje y los de “verbo+adverbio” y “sustantivo+de+sustantivo”.

Los porcentajes de las respuestas adecuadas de "adverbio+adjetivo", "verbo+sustantivo" y "sustantivo+adjetivo" son más altos que los de "verbo+prep.+sustantivo" y "sustantivo+sustantivo". La estructura "sustantivo+sustantivo" es la más problemática.

Podemos concluir que la diferencia del porcentaje de las respuestas correctas tiene la siguiente tendencia: "sustantivo+de+sustantivo", "verbo+adverbio", "verbo+adjetivo" > "adverbio+adjetivo", "verbo+sustantivo" y "sustantivo+adjetivo" > "verbo+prep.+sustantivo" y "sustantivo+sustantivo".

Tabla 11. Tipología de los errores de las estructuras de los alumnos del CCEE

Estructura	Tipología de errores
verbo+sustantivo	No correctas ≈ NC
sustantivo+adjetivo	No correctas < NC
sustantivo+de +sustantivo	No correctas ≈ NC
verbo+adverbio	No correctas ≈ NC
verbo+adjetivo	No correctas > NC
adverbio+adjetivo	No correctas > NC
verbo+prep.+sustantivo	No correctas > NC
sustantivo+sustantivo	No correctas > NC

El porcentaje de las respuestas incorrectas de "sustantivo+adjetivo" es menor que el porcentaje de las respuestas ausentes. Los porcentajes de dichas respuestas son parecidos en las estructuras: "verbo+sustantivo", "sustantivo+de+sustantivo" y "verbo+adverbio". El resto de las estructuras tienen mayores porcentajes en las respuestas inadecuadas. Por ello, contestar incorrectamente es la causa principal de los errores cometidos.

Tabla 12. Tipología de los errores de las estructuras de los alumnos del máster

Estructura	tipología de errores
verbo+sustantivo	No correctas > NC
sustantivo+adjetivo	No correctas > NC
sustantivo+de+sustantivo	No correctas > NC
verbo+adverbio	No correctas > NC
verbo+adjetivo	No correctas > NC
adverbio+adjetivo	No correctas > NC
verbo+prep.+sustantivo	No correctas > NC
sustantivo+sustantivo	No correctas > NC

Al igual que los alumnos del CCEE, los alumnos del máster cometen más errores en la contestación.

3.3. La diferencia entre los distintos tipos de ejercicios

Tabla 13. Porcentaje de los tipos de ejercicios de los alumnos del CCEE

Tipos de ejercicios	Correctas	No correctas	NC
relacionar palabras	0.13 (.12)	0.48 (.37)	0.39 (.38)
rellenar huecos	0.33 (.16)	0.38 (.19)	0.29 (.27)

escribir antónimos	0.37 (.20)	0.35 (.25)	0.28 (.28)
buscar el intruso	0.19 (.21)	0.53 (.35)	0.28 (.40)
corregir errores	0.02 (.05)	0.22 (.26)	0.76 (.29)
traducir chino-español	0.3 (.10)	0.3 (.16)	0.4 (.20)
traducir español-chino	0.21 (.25)	0.26 (.24)	0.53 (.41)

Los porcentajes de las respuestas correctas de rellenar huecos, escribir antónimos y traducir del chino-español son más altos que los de otros tipos de ejercicios, pero los números de los porcentajes son similares. Traducir del español-chino, buscar el intruso y relacionar palabras obtienen más puntos que corregir errores en los porcentajes de las respuestas adecuadas. Es decir, para los alumnos del CCEE corregir errores es el más complicado.

Tabla 14. Porcentaje de los tipos de ejercicios de los alumnos del máster

Tipos de ejercicios	Correctas	No correctas	NC
relacionar palabras	0.37 (.20)	0.53 (.22)	0.1 (.18)
rellenar huecos	0.69 (.15)	0.29 (.14)	0.03 (.18)
escribir antónimos	0.67 (.15)	0.27 (.15)	0.06 (.12)
buscar el intruso	0.39 (.34)	0.58 (.35)	0.03 (.18)
corregir errores	0.42 (.29)	0.3 (.23)	0.28 (.30)
traducir chino-español	0.59 (.14)	0.28 (.09)	0.13 (.10)
traducir español-chino	0.62 (.23)	0.27 (.18)	0.11 (.22)

Los porcentajes de las respuestas esperadas de rellenar huecos y escribir antónimos son los más altos, pero no se nota mucha diferencia entre sí. Tanto la traducción de chino-español como la de español-chino tienen más porcentajes que corregir errores, buscar el intruso y relacionar palabras, sin embargo, entre aquellos ejercicios, la diferencia de los porcentajes no es grande, igual que los últimos tres ejercicios. En general, los alumnos del máster dominan mejor los ejercicios de rellenar huecos y escribir antónimos, pero los de corregir errores, buscar el intruso y relacionar palabras resultan más problemáticos.

Tabla 15. Tipología de los errores de los tipos de ejercicios de los alumnos del CCEE

Tipos de ejercicios	Tipología de errores
relacionar palabras	No correctas > NC
rellenar huecos	No correctas > NC
escribir antónimos	No correctas ≈ NC
buscar el intruso	No correctas > NC
corregir errores	No correctas < NC
traducir chino-español	No correctas < NC
traducir español-chino	No correctas < NC

Los porcentajes de las respuestas incorrectas y los porcentajes de las respuestas ausentes son parecidos. Cabe mencionar aquí que los porcentajes de las respuestas ausentes son mucho más altos que los de las respuestas erróneas en los ejercicios de corregir errores y traducir del chino al español.

Tabla 16. Tipología de los errores de los tipos de ejercicios de los alumnos del máster

Tipos de ejercicios	Tipología de errores
relacionar palabras	No correctas > NC
rellenar huecos	No correctas > NC
escribir antónimos	No correctas > NC
buscar el intruso	No correctas > NC
corregir errores	No correctas ≈ NC
traducir chino-español	No correctas > NC
traducir español-chino	No correctas > NC

Excepto el ejercicio de corregir errores, el resto de los tipos tiene el mayor porcentaje en las respuestas incorrectas. Así que responder equivocadamente es la causa principal de los errores.

3.4. La diferencia de otros factores

Por otro lado, relacionamos los datos que hemos obtenido en el cuestionario con las notas finales adquiridas por los alumnos, hemos calculado las medias y hemos hecho el análisis de la varianza con los siguientes factores: el tiempo que lleva estudiando el español, vive o no con los nativos, comunica o no con frecuencia con los nativos. Y hemos tenido el siguiente resultado:

1) A medida que aumenta el tiempo del estudio, aumenta las notas.

Tabla 17. El tiempo de estudio del español y las medias de las notas finales del test

Tiempo de estudio del español	Medias
12 meses <	26.74
≤ 12 meses < 24 meses	29
≤ 48 meses < 60 meses	52.583
≤ 60 meses < 72 meses	57.545
≤ 72 meses	67.57

2) A través de los datos extraídos de la tabla 18, se nota que los alumnos quienes conviven con los nativos obtienen mejor notas que los alumnos que no conviven con ellos. Los que comunican más con los nativos consiguen mejor notas que los que no hablan tanto con los nativos.

Tabla 18. Otros factores y las medias de las notas finales del test

Factores	Medias
conviven con los nativos	45.57
no conviven con los nativos	41.47
comunicar mucho con los nativos	45.81
no comunicar mucho con los nativos	39.85

El tiempo tiene evidente influencia en las notas finales ($P<0.05$), pero los otros dos factores no afectan tanto en las notas.

3.5. Análisis de factores de influencia de los errores

1) Las características propias de las combinaciones léxicas simples

Hemos realizado una encuesta a los informantes sobre las consideraciones hacia las combinaciones. El resultado revela que los alumnos reconocen la importancia de las combinaciones: 66% de los participantes consideran que deben prestar atención a su combinación cuando estudian una palabra. La mayoría de ellos fijan en las combinaciones o frases hechas que se traducen diferente en chino y en español, además, admiten que si encuentran una combinación o frase hecha útil, toman notas. Más de la mitad de los estudiantes valoran que es más importante estudiar las combinaciones de palabras que las palabras en sí.

Sin embargo, el resultado del test nos indica que los alumnos poseen un dominio insuficiente en el campo de las combinaciones léxicas simples. Para los alumnos del nivel bajo, muchos de ellos no saben o no reconocen las combinaciones presentes en el test y la causa de los errores cometidos debido principalmente a las respuestas ausentes, mientras que, para los alumnos del nivel superior, ellos no recuerden o simplemente no han prestado atención antes, así que dar respuestas incorrectas es el problema fundamental.

Así que podemos deducir que aunque los alumnos prestan su atención a las combinaciones durante su estudio diaria, debido a las características de las combinaciones léxicas simples - como son transparentes o semitransparentes -, es fácil omitirlas en el aprendizaje. Entonces, podemos concluir que los aprendices requieren un tratamiento especial en el ámbito de las combinaciones léxicas simples.

2) El escaso conocimiento de la formación de palabras españolas

Como en chino, cuando formamos una palabra, no tenemos el cambio en la morfología, cuyo desconocimiento dificulta el estudio de las combinaciones léxicas simples.

Por ejemplo, en el ejercicio que exige a los participantes que escriban los antónimos de las combinaciones, la colocación *saludar fríamente* implica mucha dificultad. Encontramos muchas variantes (**calormente, *caloríamente, *caloramente, *calentablemente, *calentamente*) que son adverbios inexistentes inventados por los alumnos a base del sustantivo *calor* y el verbo *calentar*. Lo mismo ocurre en la combinación *comer excesivamente*, en las respuestas erróneas, no es difícil observar que hay varios adverbios no existentes en la lengua española, tales como **disexcesivamente*, **cesivamente*, **pobremente*, **pocamente*.

3) Preposición

Los datos sacados del ejercicio de traducir cuatro combinaciones de tipo “verbo+preposición+ sustantivo” llegan a convencernos de que la ausencia de preposición es la causa principal de los errores cometidos. Incluso en los niveles superiores, si el profesorado no llama la atención de sus alumnos sobre este aspecto, es muy fácil que ellos lo pasen por alto.

4) La traducción

En la encuesta de arriba, hay un ítem “intento no traducir palabra por palabra”, en el que el 67% de los alumnos de CCEE y el 73 % de los alumnos del máster afirman que ellos no suelen hacer la traducción al pie de la letra.

El resultado del test muestra que en el caso de la traducción del chino al español, los alumnos no saben

cuándo emplear palabras literales y cuándo no. Entonces, cuando se permite hacer la traducción directa, ellos no hacen o no encuentran sinónimos adecuados, mientras que cuando no se permite, ellos utilizan. Con una simple ojeada a los errores producidos, se nota que abundan este tipo de errores. Por ejemplo, en la traducción de *labios gruesos*, hay diez alumnos de ambos grupos que no usaron los adjetivos adecuados (*gordos*, *anchos*, *bruscos*, *espeso*, *duro*, *riguroso*). En la traducción de *revelar una foto*, existen siete traducciones literales (cinco de *lavar*, dos de *limpiar*) y 23 traducciones erróneas (*imprimir*, *sacar*, *desarrollar*, *grabar*, *salir*, *tomar*). Cuarenta alumnos han utilizado *mano* en vez de *pulsera* en la combinación *reloj de pulsera*.

4. Conclusión

De entrada, podemos afirmar que el grupo del máster ha obtenido mejor resultado en el dominio de las combinaciones léxicas simples que el del CCEE. Esta conclusión se impone al comparar el porcentaje de las respuestas esperadas de las ocho secciones y las notas adquiridas en el test. Sin embargo, los alumnos del máster no pueden evitar los errores que han cometido los alumnos del nivel inferior a pesar de que ellos casi llevan el triple de tiempo que los alumnos del CCEE estudiando español.

Por otro lado, los altos porcentajes de las respuestas vacías de los participantes y las notas ponen de manifiesto la urgente necesidad de la enseñanza de las combinaciones. Asimismo, el elevado número de desviaciones estándar de ambos grupos revela que este fenómeno léxico no se adquiere por igual incluso entre los alumnos del mismo nivel. Todo ello requiere una enseñanza explícita por parte del profesor.

Los docentes deberían hacer hincapié en las combinaciones no coincidentes con la L1 del estudiante en la traducción semántica y enseñar a los alumnos a distinguir los sinónimos a través de sus combinaciones léxicas; tienen que prestar mucha atención al uso de preposiciones; tampoco pueden hacer caso omiso a la formación de palabras.

En relación con la tipología de las actividades, hemos observado que es muy necesario realizar el monitoreo de errores, es decir, el profesorado debe ayudar al alumno a progresar y a evitar los errores. Esto puede hacerlo mediante la actividad de seleccionar combinaciones erróneas producidas por los alumnos y pedirles que intenten localizar el error. Además, la actividad de la traducción interlingual también debe aplicarse en la enseñanza, sobre todo en la de los compuestos sintagmáticos. El contexto desempeña en el reconocimiento un papel esencial; aunque las colocaciones sean transparentes o sean parciales, siempre deben ser enseñadas mediante ejemplos.

Al fin y al cabo, el profesor debe despertar en el alumnado el interés hacia este tipo de combinaciones y animarle a reflexionar sobre este fenómeno para que pueda alcanzar la autonomía del aprendizaje.

Para terminar, hemos afirmado y volvemos a reiterar que es urgente la enseñanza explícita de las combinaciones léxicas simples.

Referencias bibliográficas

Alderson, J. C. (1998). *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*. Traducción de Neus Figueras. Cambridge: Cambridge University Press.

Barrios Rodríguez, M. A. (2008). *El dominio de las funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto* (tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.

Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de "colocación" y sus límites. LEA, 23(1), 9-40.

Bosque, I. (dir.). (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.

Cervero Mª J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes y Ministerios de Educación, Cultura y Deportes.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Gómez Molina, J. R. (2004). *Las unidades léxicas en español*. Carabela, 56, 27-50.

Higueras García, M. (2007). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica de Educación.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, A1-A2; B1-B2; C1-C2*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Edelsa.

Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Travalia, C. (2006a). Las colocaciones gramaticales en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 29, 279-293.

VV.AA. (2000). *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghái: Editorial de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Las canciones en los manuales de E/LE como recurso didáctico en España y en China

DU WEN

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Hoy en día, el español juega un papel cada vez más relevante en la escena mundial, y el aprendizaje de esta lengua ha mostrado una gran popularidad sobre todo en China. También es cierto el hecho de que las canciones adquieren un papel muy importante en nuestra vida cotidiana, pues podemos oírlas en el restaurante, en el supermercado, en la estación de metro e incluso en una clase de español para extranjeros. A lo mejor es por este motivo por el que se incorporan cada vez más las canciones en los manuales con un fin didáctico, ya que ayudan bastante en las actividades docentes. Las canciones que aparecen en los manuales suelen tener sus objetivos particulares: algunas son para mejorar la comprensión auditiva, mientras que otras se emplean para acercarse a la cultura, entre otras funciones. Las actividades que se relacionan con dichas canciones también son muy diversas, y con ellas los alumnos pueden aprender sin mucha dificultad y dominar un segundo idioma con más rapidez. Por todos estos motivos, vamos a estudiar el uso de las canciones en los manuales de E/LE en España y en China, con el objetivo también de realizar un análisis contrastivo.

Palabras clave: canción; recurso didáctico; E/LE; análisis de manuales; China.

1. Introducción

Hoy en día, como ya hemos señalado, el español juega un papel cada vez más decisivo en la escena mundial, y el aprendizaje de esta lengua tiene una gran popularidad sobre todo en países como China. Los profesores de enseñanza de español como lengua extranjera debemos tener un buen conocimiento sobre las metodologías aplicadas a la enseñanza y los manuales relacionados con cada método.

Dicha metodología ha evolucionado mucho a lo largo de la historia. Hoy en día, el método más utilizado para la enseñanza de lenguas es el método comunicativo. Por este motivo, ha surgido un gran número de manuales para el aprendizaje de E/LE que emplean dicho enfoque comunicativo. Entre los diversos recursos que utilizan, destacan las canciones como un medio importante para la enseñanza. Este hecho me ha llamado mucho la atención, y por ello me gustaría analizar este tema. Por todo lo expuesto, el presente trabajo se dedica al análisis de la utilización de canciones en los manuales de E/LE.

En cuanto al estudio del español en China, debemos señalar que la cantidad de aprendices y centros de español ha aumentado de modo significativo en los últimos años. Según los datos registrados, el número de estudiantes universitarios de carrera española fue de 1036 en total en el año 2007, mientras que en el año 2015 ha llegado a 3281; es decir, se ha triplicado el número en ocho años. Al mismo tiempo, el número de facultades de español era de 27 en el año 2007, mientras que en este año se ha incrementado el número

hasta 62. Se puede apreciar, pues, inmediatamente, el florecimiento del español en China sin que haga falta mencionar otros centros sociales donde se enseña el español.

Sin embargo, la metodología que se emplea para E/LE en China es la misma, la tradicional, situacional, y el manual continúa siendo el mismo, *Español Moderno*, que se lleva utilizando más de 30 años en el país. Cabe reflexionar, como profesores de ELE, sobre qué podemos hacer para mejorar la situación de la enseñanza de E/LE en China.

Por todo esto, en esta comunicación nos centramos en el uso de canciones en los manuales en España y en China. Realizaremos, asimismo, un análisis comparativo para encontrar ciertas contramedidas con el fin de la mejora de la enseñanza de E/LE en China a través de la canciones. Igualmente, nos planteamos mostrar una unidad didáctica realizada con una canción popular en español para comprobar la hipótesis anterior y con la finalidad de ofrecer una idea a todos los profesores de E/LE.

2. Contenido

2.1. El valor didáctico de las canciones

Según Cassany (1994: 406-409):

> escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...]; además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores [...].

Con lo que ha expuesto Cassany, se puede lograr la siguiente información que vamos a resumir en seis puntos principales.

Primero hablamos sobre el lenguaje que se utiliza en las canciones. Una de las características más sobresalientes de los manuales del método comunicativo consiste en el uso de la lengua auténtica de la vida real. De hecho, las canciones son un reflejo perfecto de la lengua hablada en la calle. Por ejemplo, por el hecho de que las canciones inglesas son muy populares en todo el mundo, podemos oírlas en la calle, en el supermercado, en el restaurante, en la televisión, etcétera; y solo por esto, ya más o menos vamos teniendo un contacto con este idioma, el inglés. Así que tenemos cierto conocimiento de varias palabras básicas del inglés porque aparecen con mucha frecuencia en las canciones.

Segundo, teniendo en cuenta los principios metodológicos del enfoque comunicativo, sabemos que este método está centrado en los alumnos. El objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es que los aprendices dominen este idioma. Por eso, el hecho de estimular los intereses de los estudiantes es lo fundamental. Aprender un idioma es ciertamente pesado y aburrido, pero con el empleo de canciones en las clases se puede activar mayormente la afición a esa nueva lengua. Además, la repetición de las canciones es algo que, generalmente, se puede obtener sin mucha dificultad. Así que, de cierta manera, el empleo de la música en la clase de un idioma extranjero aumenta la confianza de los estudiantes en sí mismos.

En tercer lugar nos encontramos con el valor más evidente y más directo. Coronado González y J. García González (1994: 227) opinan que "cantar la canción es un buen ejercicio, no solo por motivos psicológicos, sino también porque se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo un tiempo limitado para producirlas". Con las canciones se puede desarrollar perfectamente la competencia lingüística de los alumnos. La canción, ante todo, es un texto oral, con el cual los aprendices pueden ampliar su vocabulario, e incluso memorizar fácilmente las palabras más repetidas, así como repasar el vocabulario ya controlado. Aunque es un pequeño texto, contiene oraciones completas

que están formadas según las reglas gramaticales que los aprendices no pueden ignorar. Al escuchar la canción, se aprecia también la entonación y el acento del cantante, que es una buena manera de aprender la entonación de los nativos. Asimismo, cuando los alumnos cantan la canción, se puede practicar la pronunciación de las palabras y comparar con la del cantante; de esta forma, los estudiantes pueden darse cuenta de los fallos que cometen.

Cuarto, las canciones también pueden ofrecer conocimientos culturales. Como expone Mata Barreiro (1990: 159), "la audición de una canción desencadena en el alumno y en nosotros, profesores, sensaciones y reacciones diferentes. La comunicación entre estas dos culturas introduce una situación pedagógica generadora de enriquecimiento mutuo". Es una forma provechosa para desarrollar las competencias sociolingüísticas y discursivas. El texto de las canciones generalmente revela una época particular o un evento histórico que nos facilita conocer la situación del mundo de nuestro alrededor. Por ejemplo, al encontrarse con una calamidad natural, siempre hay canciones que nos hacen recordar a los muertos. Respecto a las canciones románticas, habitualmente se trata de un amor dulce o amargo. Dicho de otro modo, las canciones no existen aisladas, sino que evidencian los diferentes aspectos de nuestra vida. Así que, por todo lo dicho, aprender un idioma con canciones es una forma divertida y enriquecedora de acercarse a la cultura del país.

En quinto lugar, como otro punto añadido en su valor lingüístico, aprender con canciones puede mejorar las cuatro destrezas de los estudiantes, las cuales son expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Escuchar la canción y cantarla es un proceso íntegro de progreso en las cuatro destrezas.

Sexto, es muy semejante al valor anterior, pero no totalmente igual. Según investigaciones realizadas en años anteriores, memorizar el vocabulario con canciones es más fácil que simplemente aprenderlo de memoria. Asimismo, los expertos han señalado que el aprendizaje memorístico no es tan seguro, ya que pasado un tiempo se olvidará. No es difícil entender el hecho de que, a causa del ritmo, el cambio de velocidad y la repetición de fragmentos, los aprendices aprenden el vocabulario y las estructuras gramaticales de forma más rápida.

En séptimo y último lugar, consideramos que no se puede ignorar el hecho de que la longitud de las canciones es determinada, por lo que es muy favorable para los profesores introducirlas en sus clases. Además, como las canciones no duran más de cinco minutos generalmente, su función en la clase también es variable: puede ser protagonista del contenido que se va a enseñar o puede ser tan solo un componente auxiliar que ayuda a explicar algún punto en concreto.

En resumen, los valores de las canciones están en que, con ellas, se practican y se potencian, de forma divertida y variada, las destrezas principales de los aprendices, sin olvidar el factor cultural. Por consiguiente, podemos afirmar que las canciones son una herramienta inigualable para la enseñanza de una lengua extranjera.

2.2. Criterios de selección de las canciones

Como Griffee señala en su libro *Songs in action* (Griffee, 1992: 6-8), "no existen reglas estables a la hora de seleccionar las canciones para la enseñanza, pero sí que ha propuesto unas cuestiones que deben tenerse en cuenta: el profesor, los alumnos y la canción". En esta parte, pues, nos gustaría analizar estos tres aspectos.

Primero, para poner una canción en la clase o en los manuales, los profesores toman parte activa en este proceso, es decir, ellos son quienes eligen las canciones. Por lo cual, para la selección musical, hay que

respetar los fines didácticos de los profesores, teniendo en cuenta las clases de diferente índole: clase de conversación, clase de vocabulario, clase de gramática y clase de pronunciación. Por ello, la canción que se va a utilizar debe ajustarse a las necesidades de enseñanza. Por ejemplo, para una clase de vocabulario, la canción debe incluir una serie de palabras nuevas y relacionadas para que los alumnos amplíen su vocabulario; asimismo, para una clase de gramática, el núcleo de la canción debe ayudar a los estudiantes a entender el uso de alguna regla gramatical determinada. Esto en lo referente al ámbito lingüístico, pero ahora pasemos a una clase en la que se introduzca un componente cultural. Para tal tipo de clase, los profesores deben escoger canciones que cuenten alguna historia, o que sea típica de alguna zona hispanohablante. En conclusión, la selección de las canciones debe tomar primero en consideración los objetivos didácticos de los profesores.

Segundo, como los estudiantes son el eje de la clase según el método comunicativo, el propósito principal consiste en sus intereses y necesidades. Por ello, en cuanto a la selección de las canciones también hay que tenerlo en consideración. Es necesario acordarse de lo que dice Gómez González (2004: 27): "las canciones modernas (pop) son las que mejor reflejan los intereses de los jóvenes, ya que a menudo relatan las tendencias más importantes de la sociedad moderna". Esto significa que las canciones que impactan más a los alumnos también les atraen más, lo cual supone igualmente una mayor participación en las actividades docentes. Por otra parte, el nivel de competencia comunicativa de los aprendices es un factor que influye en la selección de las canciones porque, como todos sabemos, las canciones contienen distintos grados de dificultad. Por ejemplo, si un estudiante es de nivel A1 y le ponen una canción cuyo contenido es de nivel B1, obviamente no la comprenderá, por lo que no será adecuada ni deseable para esa clase.

Tercero, al hablar de la canción en sí dividiremos el tema en tres puntos: la duración de las canciones, el tema de las mismas y su melodía. Las canciones generalmente duran tres minutos más o menos; las largas duran más de cuatro minutos, mientras que las cortas duran no más de tres. Las canciones pueden tratar de una enorme variedad de temas, tales como amor, libertad, soledad, amistad, racismo, sufrimiento, religión, contaminación, entre otros. La melodía de las canciones puede ser lenta o rápida, negativa o positiva. Además, otro tipo de canciones es el que tiene música sin letra. Por todo esto, al elegir una canción para la clase, hay que pensar también en estos tres aspectos. De acuerdo con las necesidades didácticas, se debe seleccionar la canción más apta. Indiscutiblemente, una canción de tipo rap no es conveniente ponerla en la clase.

2.3. Diferentes tipos de actividades que se pueden realizar con las canciones

Todo lo que se puede realizar en la clase de ELE con una canción también encuentra su respuesta en el libro *Music and Song* de Murphey (1992: 10): entre otras actividades, se puede estudiar gramática, desarrollar la comprensión auditiva y escrita, comentar o discutir sobre el tema de la canción, traducirla a la lengua materna, repasar los contenidos, mejorar la pronunciación y entonación, enseñar léxico o cultura o simplemente que los estudiantes se relajen.

Un valor que resalta de la canción es su factor lúdico, ya que los alumnos pueden divertirse con la canción, y aprender el idioma jugando. J. Santiago y J. Fernández (1997:198-203), en su libro *Aprender español jugando*, han mostrado juegos y actividades abundantes para el aprendizaje del castellano. Las actividades que proponen se dividen según los diferentes objetivos en cuatro funciones: juegos de letras y números, juegos de vocabulario, juegos de gramática (se refiere a ciertas reglas fijas) y juegos de prácticas generales (se refiere a estructuras gramaticales). De igual modo, las actividades que se pueden realizar con las canciones también pueden dividirse así.

Además, Griffee (1992) clasificó las actividades en función de las cuatro destrezas: *listening*, *singing*, *writing* y *discussion*. Personalmente, opinamos que esa es la distinción más clásica; no obstante, en los manuales actuales se aplican más destrezas, como veremos en la segunda parte de este trabajo.

2.4. Canciones en los manuales en España

En la tabla de abajo se presenta la utilización general de las canciones en unos manuales representativos en España. Los hemos seleccionado principalmente por editoriales, según mostramos en la siguiente tabla que incluye aspectos tales como el nombre de los manuales, los niveles correspondientes, sus autores, el año de publicación (aquí se refiere siempre a la versión más reciente) y la cantidad de las canciones que incluyen:

Tabla 1

EN Acción 1	A1-A2	Esther Gutiérrez, Amelia Blas, Belén García Abia	En CLAVE	2007	0
EN Acción 2	B1		En CLAVE	2008	0
EN Acción 3	B2		En CLAVE	2007	0
EN Acción 4	C1		En CLAVE	2008	0
Nuevo ELE 1	A1	Virgilio Borobio, Ramón Palencia	SM-ELE	2006	1
Nuevo ELE 2	A2		SM-ELE	2006	3
Nuevo ELE 3	B1		SM-ELE	2006	6
Nuevo ELE 4	B2		SM-ELE	2006	4
ELE ACTUAL 1	A1	Virgilio Borobio, Ramón Palencia	SM-ELE	2012	1
ELE ACTUAL 2	A2		SM-ELE	2012	2
ELE ACTUAL 3	B1		SM-ELE	2012	3
ELE ACTUAL 4	B2		SM-ELE	2012	2
Nuevo Avance 1	A1	Concha Moreno, Victoria Moreno, Piedad Zurita	SGEL	2010	0
Nuevo Avance 2	A2		SGEL	2010	0
Nuevo Avance 3	B1.1		SGEL	2012	0
Nuevo Avance 4	B1.2		SGEL	2012	0
Nuevo Avance 5	B2.1		SGEL	2011	0
Nuevo Avance 6	B2.2		SGEL	2011	0
Agencia 1	A1	José Amenós, Aurora Duque de la Torre,	SGEL	2013	0
Agencia 2	A2		SGEL	2009	0

Agencia 3	B1.1	Sonia Espiñeira Caderno, Inés Soria Pastor, Nuria de la Torre García, Antonio Vañó Aymat	SGEL	2011	0
Agencia 4	B1.2		SGEL	2012	0
Agencia 5	B2.1		SGEL	2012	0
Agencia 6	B2.2		SGEL	2012	0

Perspectivas

Desde la tabla anterior podemos apreciar primeramente que la mayoría de los manuales solo llegan hasta el nivel B2. Según lo estipulado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el nivel C1 es más profesional y dedicado. Quizá el contenido no sea tan necesario para un alumno extranjero y, por este motivo, se terminan la mayoría de los manuales en el nivel B2, cuyos temas se centran más en la vida cotidiana.

A pesar de que en otros trabajos no se suele citar a los autores, nosotros los hemos añadido en la tabla anterior, pues creemos que son un factor que influye en la utilización de las canciones. En otras palabras, cada autor tiene sus preferencias a la hora de elaborar los manuales. Por ejemplo, *Nuevo ELE* y *ELE Actual*, escritos por los mismos autores, tienen casi la misma organización de las unidades, pero hay una pequeña diferencia en la utilización de las canciones: el último contiene menos canciones puesto que han agregado más elementos de internet y de películas, entre otras cosas.

Otro grupo de manuales escritos por los mismos autores son *Pasaporte* y *Planet@*. En este último hay más canciones que en el primero. *Pasaporte* abarca una gran variedad tanto en los temas de las unidades como en las actividades, pero son más tradicionales, por lo que contiene menos canciones.

Pasemos ahora al siguiente factor, la editorial. De cada una de ellas hemos seleccionado de uno a tres manuales. Edelsa, una de las editoriales más grandes, tiene una inmensa serie de manuales de E/LE, por lo que las características de sus libros son muy diversas. Los manuales de Anaya no son tan activos como los otros. En *Sueña*, aunque se han reimprimido varias veces, siguen con actividades de tipo tradicional, los libros no son muy coloridos y no emplean fotografías auténticas. Evidentemente, por este motivo no encontramos en sus manuales el uso de canciones. Los manuales de *Agencia* y *Nuevo Avance* poseen una división de niveles muy diferenciada a los demás, de acuerdo con su programa de enseñanza. Además, un fenómeno que me parece interesante es que la nueva versión del manual *Gente* no incluye ninguna canción, pero sí las tiene en su versión antigua. Así, en *Nuevo ELE* y *ELE Actual*, las canciones han sido sustituidas por elementos más modernos como páginas web, correos electrónicos, programas de radio, entrevistas, etcétera.

En la tabla se ve claramente que los dos manuales que contienen más canciones son *Planet@* y *Nuevo ELE*, que fueron publicados alrededor del año 2005. De ahí en adelante, los manuales van incorporando componentes modernos y muy relacionados con las TIC. Esto también es clara influencia del desarrollo de la sociedad. Si la lengua es el instrumento para comunicarse, es inevitable renovar los contenidos para asociarse más a la vida real, así que se obtendrá un mejor funcionamiento.

He aquí unos ejemplos del uso concreto de las canciones en el manual *Planet@*:

Tabla 2. Tema 1 Órbita 1, actividad 2

Objetivos	1. Motivar a los estudiantes hacia la cultura del mundo hispanohablante. 2. Activar y poner en pleno los conocimiento previos del mundo hispanohablante. (*Planet@* 1: libro del profesor, 2000: 8)
Contenido	Los estudiantes escuchan individualmente, asocian música con área cultural y escriben los conceptos que asocian y conocen. Después se hace una puesta en común. (*Planet@* 1: libro del profesor, 2000: 9)
Soporte	Dibujos y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral.

Comentario

Esta es la primera lección de todo el manual. Como indica su título, sirve para dar la bienvenida a los alumnos a un mundo nuevo del español. La primera actividad es la de presentarse enseñando los nombres más frecuentes en español; a continuación, los estudiantes escuchan unos fragmentos musicales y los asocian con sus respectivos lugares. Ante todo, esta actividad funciona para atraer a los estudiantes, con el fin de que sepan que el mundo hispanohablante no es totalmente nuevo, sino que tiene contacto con la cultura y la lengua española, o sea, se pretende crear un ambiente familiar y sirve también para ofrecer conocimientos del mundo hispánico a los estudiantes.

Tabla 3. Tema 5 [350 millones], actividad 1

Objetivos	1. Que desarrollen su capacidad de comprender una audición. 2. Que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente. (*Planet@ 2*: libro del profesor, 2000: 150)
Contenido	• Se selecciona una canción entre las dos propuestas; en la primera audición se les pide que identifiquen el tema y que le pongan título. En la segunda se toma nota de algunas palabras y se reconstruye la canción (solo algunas partes). • Se lee el poema-canción, se comenta y se reescribe. (*Planet@ 2*: libro del profesor, 2000: 150)
Soporte	Texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Comentario

En esta sección hay dos propuestas de canciones para elegir: la primera nos cuenta que el amor tiene cosas positivas y negativas. Al escuchar la canción, los estudiantes deben tomar notas y clasificar sus pensamientos e ideas. Es una actividad no solo para la comprensión auditiva, sino también para enseñar el léxico de expresar ideas contrarias. Al terminar esto, los alumnos tienen que hablar un poco sobre sus experiencias similares y escribir un poema sobre sus sentimientos contradictorios.

La otra canción se llama *Ojalá*, y ya su propio nombre nos da la información de que con ella se puede repasar la regla gramatical del subjuntivo. También es una canción complicada en la que aparecen varias palabras nuevas con las que se puede ampliar el vocabulario. Después se propone una discusión sobre los sentimientos del autor.

Cabe añadir que las dos canciones son muy buenas propuestas, con las que se pueden mejorar casi todas las destrezas.

Tabla 4. Tema 4 Órbita 3, Ruta literaria, actividad 2

Objetivos	Que los estudiantes se familiaricen con un paisaje del mundo hispano (la cordillera) y su corrección literaria. (*Planet@* 3: libro del profesor, 2000: 118)
Contenido	Leen el texto sobre el paisaje del alma y comparan si los contenidos coinciden con sus asociaciones. (*Planet@* 3: libro del profesor, 2000: 118)
Soporte	Fotografía, audio y texto.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión escrita.

Comentario

Esta canción es ideal para la aproximación a la cultura y al ámbito geográfico de Perú. Este manual tiene en cuenta todos los países hispanohablantes y, por eso, las canciones que se emplean provienen de todo el mundo hispánico.

La cordillera, refiriéndose a los Andes, es una de las cadenas montañosas más importantes de toda América Latina. La actividad completa incluye la bibliografía del escritor Ciro Alegría y una de sus composiciones para tener un mejor conocimiento de la cordillera. El vocabulario incluye palabras para aprender a describir paisajes. En cuanto a la canción, los alumnos deben comprenderla perfectamente para identificar de cuál se trata. Además, esta canción sirve para que los estudiantes entren en contacto con algunas palabras de la lengua quechua.

Tabla 5. Tema 3 Órbita 1, actividad 1

Objetivos	Que los estudiantes desarrollen la destreza auditiva. (*Planet@* 4: libro del profesor, 2000: 74)
Contenido	Se escucha la canción y, en pleno, se discute sobre cuál es el tema. En parejas, los estudiantes llevan a cabo la segunda parte de la actividad: confeccionan la lista de cosas que se han hecho y de las cuales están arrepentidos, y se las comentan al compañero. (*Planet@* 4: libro del profesor, 2000: 74)
Soporte	Audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral.

Comentario

La gramática que se enseña en este tema es la de expresar condiciones imposibles, con las explicaciones del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo en la oración condicional; también el condicional simple y el compuesto. Esta canción, ante todo, es un repaso de las reglas gramaticales. Con las frases del texto musical los estudiantes pueden repasar la estructura condicional y los tiempos correspondientes. Además, esta canción es muy oportuna para mejorar la expresión oral, porque cada uno tiene que contar las cosas que hizo y de las que se arrepiente, teniendo en cuenta siempre las reglas gramaticales. Es decir, esta canción posibilita la repetición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, pero sin que los alumnos se aburran.

2.5. Canciones en los manuales en China

Por otro lado, echamos un vistazo a los manuales utilizados en China continental; entre ellos, el *Español Moderno* es el más popular. Tiene seis tomos y cada tomo contiene entre 16 y 18 lecciones. Cada

una de las lecciones está formada por las siguientes secciones: breve resumen de los ítems gramaticales y léxicos, dos textos en los primeros tres tomos, uno narrativo y otro dialogado, y un solo texto narrativo o discursivo en los últimos tres tomos. Asimismo, cada lección incluye también los siguientes contenidos: vocabulario bilingüe, en los primeros cuatro tomos, con indicación de la categoría de la palabra e información sobre el género; verbos irregulares para dar énfasis en la conjugación; gramática con explicaciones en chino; ejercicios de traducción, conjugación de verbos, relleno de blancos con preposiciones o artículos.

Pesa a que se llama *Español Moderno*, hay que confesar que el contenido es tradicional, poco llamativo y centra casi todo el interés en la gramática. El libro está en blanco y negro, tan solo la portada presenta colores. Sí que es verdad que en cada lección aparece un dibujo simple relacionado con el contenido; sin embargo, no tiene nada que ver con la vida real. Respecto a los ejercicios, se puede decir que muestra una gran variedad, pero la mayoría mantiene la única función de memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario. En casi todas las lecciones aparece un ejercicio o varios de traducción del chino al español, o al contrario.

De ahí se puede observar que en un manual así no existe la posibilidad de la aparición de música ni de canciones. En los casetes de audio de los primeros tomos, solo hay audición de los textos y vocabulario con el fin de ayudar a los alumnos a mejorar su pronunciación. En los otros manuales que se emplean en China tampoco hay existencia de música.

3. Conclusión

Tal como ya hemos señalado en el tema, esta comunicación consiste en la investigación sobre la importancia que poseen las canciones para la enseñanza del español como lengua extranjera. Las canciones son una herramienta necesaria en nuestra vida, y con ellas no solo podemos divertirnos y relajarnos, sino también favorecer el aprendizaje de un segundo idioma.

Tras el análisis anterior, se aprecia que las canciones pueden orientarse hacia todos los aspectos que necesitamos en una clase de E/LE, tal como señalábamos en la hipótesis que planteé en la introducción de la unidad didáctica. Con la última parte del trabajo se puede llegar a decir que la canción queda perfectamente estructurada para el estudio de un segundo idioma.

Hoy en día los manuales tienen la preferencia de emplear las nuevas tecnologías en el aula, y parece que las canciones, como mecanismo tradicional, han quedado relegadas por los profesores. No obstante, insisto en que es una herencia de la humanidad porque, primero, como en sus funciones originales, con ellas se aprende contenido lingüístico y cultural; y segundo, personalmente, creo que se puede relacionar la tecnología y las canciones para obtener una mejor explotación de las mismas, por ejemplo, la música en vídeo.

Respecto a la situación china, sí que hay mucho espacio para el desarrollo y la mejora, sobre todo en cuanto a la incorporación de canciones en los manuales. O sea, necesitamos una revolución de los manuales que se están utilizando en las aulas, no solo en los contenidos, sino también en la diversidad de recursos que se pueden aplicar para que sean más activos.

En conclusión, afirmamos que la canción es muy útil para el aprendizaje de un idioma, y terminamos con la idea de que cada profesor puede usarla como prefiera, pero nunca se deben dejar de emplear en la enseñanza de una lengua.

Referencias bibliográficas

Blanco Fuente, E. (2005). "La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica". *Redele*, nº5, 1-70, http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/blanco.shtml.

Consejo De Europa, Departamento de Política Lingüística Estrasburgo (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Corpás, J. (1999). *Gente que canta*. Barcelona: Difusión.

Dong, Yansheng (2010). "Elaboración de materiales didácticos en China". *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (CE/LEAP), Manila, 20-22/11/2009.

Gil Toresano, M. (2000). "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula ELE". *Carabela* nº49, 39-54.

Gil Bürmann, M., Gil-Toresano, M., Izquierdo, S. y Soria Pastor, I. (2002). *A tu ritmo, Canciones y actividades para aprender español*. Madrid: Edinumen.

Griffee, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.

Fernández, C. (2004). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. Madrid: SGEL-Educación.

Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Lindstromberg, S. (2001). *110 Actividades para la clase de idiomas*. Londres: CUP.

Lozano, J.G. (2006). "Música, cultura y gramática en la clase de ELE". *Rédele*, nº6, 1-92, http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml.

Mata Barreiro, C. (1990). "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas", en *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.

Murphey, T. (l992). *Music and Song*. Londres: Oxford University Press.

Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sánchez Griñán, A. (2006). "Dificultades del enfoque comunicativo en China". *Primer Congreso Virtual E/LE*, Shanghái, 8, 21/05/2006.

Yang, Yidong (2013). "Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. Enseñanza de ELE a hablantes de chino". *Sino ELE*, n°8, 17-41.

Incorporación de los conocimientos políticos, económicos y sociales de los países iberoamericanos en la asignatura de lectura de la prensa en español: reflexiones y prácticas

SIHAI XU

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín

Resumen: Como resultado del constante acercamiento entre los países de América Latina y China durante estos años, un importante reto de la formación de hispanistas en China consiste en la insuficiencia de conocimientos sobre la realidad de los países hispanohablantes. Para hacer frente a este desafío, es necesario incorporar dichos conocimientos a las asignaturas de ciclos superiores. En la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing se han explorado diferentes técnicas didácticas y se han analizado los resultados. En este trabajo se expondrán las prácticas y las reflexiones en relación a la incorporación de conocimientos políticos, económicos y sociales de los países de habla española en la asignatura de Lectura de la prensa en español.

Palabras clave: didáctica; política; economía; sociedad; prensa, América Latina.

1. Objetivos

En nuestra Universidad, la lectura de la prensa en español se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer año y el primero del cuarto, con 2 horas de clase a la semana. Se trata de una continuación de la lectura en español, o lectura extensiva en comparación con la asignatura más importante lectura intensiva, materia troncal para los estudiantes del primer y el segundo año de la especialidad de Filología Hispánica.

Naturalmente, los textos de la prensa española y latinoamericana ofrecerán a los alumnos una magnífica muestra de cómo se redacta y cómo se expresan y se articulan las ideas en un entorno nativo y original. En el mismo proceso de lectura, los jóvenes van consolidando sus conocimientos acerca del vocabulario y las reglas gramaticales al comprobar en la práctica los distintos usos del idioma español previamente aprendidos. Sin embargo, esta materia no debería limitarse a ser una oportunidad más para entrenar las destrezas lingüísticas. La misión de esta asignatura no termina aquí y, de hecho, cuenta con mucho más objetivos.

Como profesionales o intelectuales, leemos los periódicos, revistas y hoy en día, redes sociales y prensa electrónica con cierta regularidad, sea en nuestra propia lengua o en inglés, francés, español u otros idiomas, en la mayoría de los casos, con la finalidad de informarnos, sacar provecho de la información útil y mantenernos al tanto de los constantes cambios del mundo. La comprensión en términos de palabras, frases y párrafos sirve solo de vehículo para llegar en la última instancia a la captación de las ideas y el aprovechamiento de la información. Los estudiantes de español no podrán prescindir en su futuro trabajo de una buena competencia lectiva para llevar a cabo un determinado proyecto de cooperación, inversión o

investigación. Para tal fin, ya dejan de ser suficientes los conocimientos de lengua y surge la necesidad de incorporar los de política, economía, sociedad, cultura, tecnología, etc.

Para una mejor estructuración de las clases y establecer criterios más específicos para la selección de textos, se clasifican estos conocimientos en tres categorías: conocimientos generales o universales, conocimientos en referencia a Iberoamérica y conocimientos de la actualidad. Los primeros hacen referencia a toda la cultura general y específicamente, los conocimientos diplomáticos, económicos, financieros y jurídicos que más demandan los estudiantes y sus futuras salidas profesionales. Los conocimientos relacionados con Latinoamérica también son fundamentales porque la mayor parte de los egresados de esta especialidad serán enviados a trabajar en los países iberoamericanos. Por otro lado, la última categoría de conocimientos facilitará a los estudiantes en la lectura de la prensa más reciente y actualizada. Esta clasificación es crucial para la preparación de los materiales didácticos y el cumplimiento de los diversos objetivos de esta asignatura.

2. Materiales didácticos

A pesar de la fiebre o el *boom* de la lengua cervantina en China, actualmente solo disponemos de un manual para esta materia, con el título de *La prensa escrita hispánica: introducción a la lectura*, cuyo autor es un erudito hispanista chino y mi entonces tutor de tesina de maestría. En mi opinión, se trata de un manual de excelencia y suma utilidad, bien redactado y estructurado. Cuenta con notas muy detalladas de los nuevos conceptos como abreviaturas o acrónimos de organismos de importancia, hecho que ya ha reflejado en cierta medida la intención de dotar a los lectores de más conocimientos acerca de los variados temas. No obstante, debido a la particular naturaleza y exigencia del curso, ya no conviene mucho utilizar dicho manual en el aula, al menos no exclusivamente, porque los textos escogidos son de los años 2006 y 2007 y, por lo tanto, en buena parte alejados de la realidad actual.

Como no existen alternativas disponibles y teniendo en cuenta que este tipo de manual, una vez sacado a la luz, necesitará actualización en muy poco tiempo, hemos decidido ir escogiendo y preparando los textos a lo largo del curso. Para poner un ejemplo y ser más concreto en el tema, hemos seleccionado varios artículos recién publicados durante el segundo cuatrimestre del año académico 2015-2016 siguiendo el mencionado modelo de clasificación. Entre otros, se destacan los textos sobre los fondos soberanos, la enfermedad holandesa y la inversión extranjera directa en el módulo de conocimientos generales. En la categoría de conocimientos relacionados con Latinoamérica, se han incluidos artículos sobre la crisis del chavismo en Venezuela, la política de EE.UU. hacia la región sudamericana encarnada en la Doctrina Monroe y la evolución del peronismo en Argentina, así como el desarrollo del cine latinoamericano destacando el flamante filme *Relatos salvajes*, etc. En materia de la actualidad, se han presentado a los estudiantes trabajos de importantes escritores y columnistas como Mario Vargas Llosa sobre temas como la crisis migratoria de la Unión Europea o la nueva iniciativa de China denominada *la Franja y la Ruta*.

En el proceso de preparación de los textos que analizar en las clases, aparte de los criterios arriba explicados, tomamos en consideración también otros factores. El primero consiste en dar a conocer a los estudiantes una amplia variedad de artículos de prensa. Según los estudiosos, se pueden clasificar a grandes rasgos en textos de información, de interpretación y de comentario. Dentro de los dos primeros, se incluyen noticias informativas, reportajes objetivos, entrevistas perfil, entrevistas objetivas, editoriales y columnas. Otro factor muy importante es la heterogeneidad de las fuentes. Tradicionalmente, los textos provienen de los periódicos *mainstream* de España como *El País*, *El Mundo* y *ABC*. En este aspecto, hemos explorado nuevas alternativas como diarios de prestigio en América Latina como *Clarín* de Argentina, *El Excélsior*

de México y *El Mercurio* de Chile. Por otro lado, también hemos incorporado artículos de revistas importantes como *Cambio 16*, *Política Exterior* y *Economía Exterior* porque creemos que la redacción y la edición de las revistas suelen tomar más tiempo y tranquilidad, por lo que se espera una mejor calidad de lenguaje y mayor profundidad de reflexión. En fin, la idea es intentar proporcionarles a los estudiantes un panorama lo más amplio y diversificado posible de la prensa en español.

3. Organización y tácticas de clase

Como para todas las asignaturas, la efectividad y la eficiencia de las actividades docentes dependen en gran medida en la organización de las clases y las tácticas empleadas para que surtan mejor efecto entre los estudiantes. Con el objetivo de difundir mayor cantidad de conocimientos políticos, económicos, sociales y culturales en el aula, hemos aplicado las siguientes formas de organización.

En primer lugar, se les ha exigido a los estudiantes hacer una exposición temática al inicio de cada clase. La exposición tiene que ver con el artículo que será analizado durante la clase, ya que el texto se les envía a los alumnos normalmente con dos semanas de antelación. Hemos especificado que la presentación podría girar en torno al tema tratado o determinados conceptos figurados en el texto y que sería ideal enfocarse en un punto concreto y explicarlo en detalle, en vez de hacer un resumen de todo el texto. La presentación está a cargo de un grupo formado por entre 2 y 3 estudiantes y la duración es de unos 15 minutos. Hemos creado también incentivos para que cada uno de los estudiantes puedan esforzarse y participar activamente, es decir, la calidad de la exposición será considerada en la calificación al final del cuatrimestre. Con este método, en esta asignatura, cada uno tendrá unos 5 minutos para hablar de un tema en español y muchos lo han hecho en dos ocasiones. Es un buen ejercicio de oratoria y, además, quien elabora la exposición tendrá grabados imborrablemente en su mente los conocimientos relacionados. Se utiliza dicho mecanismo también para despertar mayor interés de los estudiantes porque cuando hablan sus compañeros de clase, se nota que se muestran mucho más atentos. Con este ciclo de exposición, se ahorra mucho tiempo y trabajo del profesor, ya que muchos nuevos conceptos ya han sido presentados por los alumnos. De hecho, ha habido presentaciones de altísima calidad, como una referente al Banco Asiático de Inversión en Infraestructuras (AIIB en sus siglas inglesas) cuando se analiza el texto acerca de la política de China para reactivar la franja económica de la Ruta de la Seda. En realidad, en el artículo no ha surgido el nombre de dicha institución financiera recién creada y de enorme influencia, pero como es un concepto vinculado con el tema, ha sido expuesto por un alumno en la presentación, lo cual ha ampliado aún más el horizonte de los estudiantes.

En segundo lugar, la explicación por parte del profesor sobre determinados conceptos desconocidos también es necesaria, pero dicha explicación se puede realizar en distintas formas. Una es el llamado *input* directo y la otra, indirecto. El *input* directo se refiere a que el profesor explica directamente determinado concepto, contexto o conocimiento. Se emplea esta táctica cuando el contenido es especialmente complicado, difícil de comprender (en casos de novedades relacionadas con religión, mentalidad, ideología, identidad, metáfora, etc.) o los medios de consulta están fuera del alcance de los estudiantes. En dicho escenario, los estudiantes son receptores pasivos de los conocimientos, por lo que no se recomienda en situaciones regulares. Por otra parte, el *input* indirecto consiste en que a la hora de encontrar algo desconocido, el profesor inspira y recuerda sin dar una explicación completa. A los alumnos se les da tiempo para formular su propia explicación siguiendo las orientaciones del profesor. Este proceso permite más interacción y como involucra el pensar y el reflexionar espontáneos, se considera una metodología más eficaz y eficiente. Desde luego, los alumnos no siempre aciertan con la explicación y será tarea del profesor

corregir o modificar lo que dicen. Más allá de la aproximación magistral, es oportuno aprovechar del debate y la discusión en el aula. Ante los nuevos conceptos, puede que cada uno de los estudiantes solamente tenga en la mano una pieza del enigma. Cuando todos los alumnos se ponen a discutir el tema, se suman, se complementan y se enriquecen los comentarios. El profesor tiene que controlar el tiempo, corregir los fallos y profundizar en los puntos clave, pero lo más importante, animar a todo el mundo a tomar parte en este proceso de dinámico intercambio de conocimientos.

En tercer lugar, es necesario ser consciente de que las 2 horas semanales distan de ser suficientes ni para consolidar las destrezas lingüísticas ni para adquirir amplios conocimientos de política, economía, cultura y sociedad. Normalmente se escoge un solo artículo con una extensión aproximada de 10 páginas tamaño A4 para un análisis detallado en el aula. Pero a fin de repasar los conceptos aprendidos y seguir ampliando el horizonte en la misma área, se les otorgan a los estudiantes 2 artículos más (de la misma extensión) en torno al mismo tema después de la clase. Como mecanismo de seguimiento y evaluación continua del proceso de aprendizaje, se ha anunciado que una parte de dichos textos de lectura adicional o complementaria se incluirán en el examen final. En otras palabras, todos los conceptos, contextos, conocimientos y acrónimos de los textos analizados tanto en clase como en casa serán sujeto de examinación, lo cual asegurará que los estudiantes los lean realmente con atención.

Con las metodologías enumeradas, pretendemos alentar, dinamizar y facilitar la adquisición de los conocimientos de variados ámbitos por parte de los estudiantes con la expectativa de que los mismos conocimientos no solo se aprendan, sino que se interioricen, se extiendan y se regeneren.

4. Resultados y reflexiones

Durante el pasado cuatrimestre, nuestras prácticas han generado resultados bastante alentadores. Específicamente, la asignatura Lectura de la prensa en español ha obtenido una puntuación de 98,16 en la encuesta sobre la calidad de todas las materias impartidas en la Universidad (ver Tabla 1).

Tabla 1. Evaluación de calidad de asignaturas, BFSU (de septiembre a diciembre de 2015)

Código: 51001007 **Materia: Lectura de prensa en español**	**Puntuación**
Planeación	96,22
Materiales didácticos	98,38
Docencia	98,38
Metodología	98,92
Efectividad	98,38
Valoración general	98,38
Total	**98,16**

En dicha encuesta estandarizada y anónima, los estudiantes reconocieron altamente el trabajo que ha realizado el profesor durante el cuatrimestre. Por lo tanto, podríamos concluir que las prácticas anteriormente tratadas son en general positivas y eficaces. Pero para seguir mejorando nuestra calidad de enseñanza, es especialmente interesante fijarnos en la sección de comentarios de la misma encuesta.

La absoluta mayoría de los estudiantes que han dejado algún tipo de comentario han opinado positivamente sobre el curso, resaltando el alto nivel de interacción, la abundancia de conocimientos prácticos y lo actualizados que son los materiales. Frases como “He logrado acercarme a la realidad política,

económica y social de América Latina, así como conocer algo de las relaciones internacionales", "muy dinámica la clase, muy atractivos e interesantes los textos analizados" y "tanto los materiales como la explicación del profesor nos llenan de conocimientos" han demostrado el nivel de satisfacción de los alumnos y el pleno cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados, sobre todo la incorporación de los conocimientos políticos, económicos y sociales del mundo hispánico.

Dentro de lo positivo, también es pertinente identificar los ámbitos donde podemos seguir perfeccionando. Merece nuestra atención un comentario afirmando que "son a veces insuficientes las 2 horas de clase para terminar el análisis del texto". En efecto, incorporar conocimientos de toda índole en la clase inevitablemente ocupa más tiempo y cómo llegar a un mejor equilibro entre las destrezas lingüísticas y los conocimientos específicos con una óptima organización de clase sería el siguiente paso que tendríamos que dar.

Referencias bibliográficas

Duanmu Yiwan (1999). Interferencias culturales en la lectura de prensa extranjera, *Investigación de Lenguas Extranjeras*, número 3.

Duanmu Yiwan (2002). Introducción a la incorporación de cultura en la didáctica de lectura de prensa extranjera, *Lenguas Extranjeras y Didáctica*, número 6.

Liu Yuanqi (2008). *Lectura de prensa en español*, Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái.

Yan Yilun, Wang Zheng (1999). Introducción a las particularidades de la enseñanza de lectura de prensa, Investigación de Lenguas Extranjeras Jiangsu, número 2.

Zhao Zonghong (2008). Cuatro casos didácticos en la enseñanza de lectura de prensa en francés, *Aprendizaje de francés*, número 5.

Aprendizaje de español en los dispositivos móviles en China

HAO CHEN

Instituto Xianda de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: Con el advenimiento de la era de alta tecnología, el aprendizaje de idiomas por Internet se ha vuelto tan accesible para estudiantes de todo tipo. A medida que se está desarrollando precipitadamente una red artificial más compleja pero pragmática que tenemos, ha habido muchas aplicaciones ambiciosas que están destinadas a la enseñanza de idiomas: el español en nuestro caso, y han venido conquistando, a su vez, un territorio importante en nuestras dispositivos móviles. Este artículo analizará las ventajas y desventajas que aportan las aplicaciones didácticas existentes en la red china, en particular, de los dispositivos móviles. Investigaremos, como ejemplo más destacado, cómo podemos aprovecharnos del *Wechat* en el aprendizaje del ELE, ya que este software de comunicación cuenta con más usuarios chinos que otros, inclusive los usuarios extranjeros.

Palabras clave: *M-learning*; Wechat; plataforma pública; interacción

1. Introducción

M-learning, término ampliamente aceptado en la metodología moderna de la educación, ha sido introducido por vez primera a China gracias a Desmond Keegan en el año 2000[1]. Desde allí se florecieron múltiples resoluciones en lo tocante al aprendizaje por medio de dispositivos móviles. Casi a todos los chinos de nuestra generación, así como al resto del mundo, suenan familiares estos nombres: PDA (en inglés, *Personal Digital Assistant*), *Palm*, *Pocket PC* (PPC), entre otros dispositivos portátiles que han sido relegados de la historia de tecnología, sin embargo, el camino de este tipo de aprendizaje emprendido por estos antecedentes[2] sigue adelante con los sustitutos considerados usurpadores como teléfonos móviles (particularmente *smartphones*), tabletas, etc., auspiciados por su accesibilidad a Internet.

2. La conectividad inalámbrica y la función multimedia

Una de las condiciones indispensables que hacen factible el aprendizaje electrónico móvil (*M-learning*) consiste en la disponibilidad de la conectividad inalámbrica de los aparatos móviles.

A pesar de la función multimedia (cámara, reproductor de videos y mp3) y multitarea de que dispone, un teléfono inteligente (*smartphone*) tiene acceso a Internet vía Wi-Fi o red 4G, lo cual nos facilita a visitar las páginas a través de los navegadores WAP o WWW, de modo que podemos consultar los recursos didácticos de Internet, descargar y guardarlos en los móviles. Lo mismo pasa con las tabletas entre las cuales

[1] Ma, 2007.

[2] Aunque podemos remontar el origen de M-learning al primer intento de la enseñanza a distancia de Charles Toussaint y Gustav Langenscheidt en 1873.

se cuenta el Ipad.

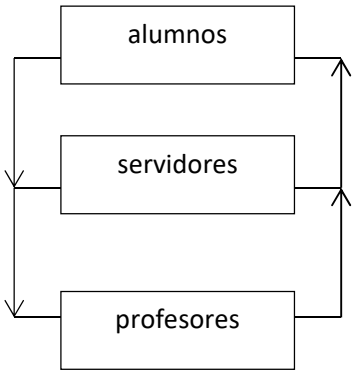
Casi todos los dispositivos móviles actuales han sido equipados con pantallas adecuadas, de alta resolución, con soporte al texto, imágenes y vídeos de varios formatos, y una favorable interfaz con que se dan fáciles operaciones a un sinnúmero de aplicaciones (*App*., en inglés) y programas instalados, que puede provenir hasta de terceros. Esto permite que los usuarios lleguen a gozar de servicios didácticos tomados en cuenta no solo en la recreación de escenarios de aprendizaje, sino también en la autodidáctica y la consulta de susodichos recursos. En caso particular, los recursos del aprendizaje de idiomas tienen el carácter de ser segmentados, denominado a su vez microaprendizaje (en inglés *microlearning*), lo cual conviene categóricamente al aprendizaje electrónico móvil como un método auxiliar de la enseñanza de lenguas, en nuestro caso, el español. La factibilidad de este privilegio se justifica básicamente por tres razones: 1) tratándose de un aprendizaje autodeterminado, el aprendizaje de lenguas no se restringe por el espacio y tiempo. Un espacio autodeterminado, en que se efectúe la actividad didáctica, más real y natural que el de aulas ayudará a los estudiantes a comprender con toda rapidez y precisión el contenido de aprendizaje; 2) la interactividad instantánea y efectiva de *M-learning* posibilita la combinación de la enseñanza móvil con la clase convencional, generando interacciones antes y después de la clase, reforzando los conocimientos adquiridos durante la clase, así como la posibilidad de efectuar prácticas extracurriculares; 3) es probable centrar los puntos clave del aprendizaje de lenguas extranjeras en una presentación informática discreta y directa, librada de una superfluidad confusa, que por un lado se encaja perfectamente a la capacidad que poseen los dispositivos móviles y, por otro, se garantiza la necesidad pragmática de asimilar conocimientos efectivos que aparecen en un espacio limitado, es decir, el de la pantalla móvil.

3. *M-learning* diseñado para las lenguas extranjeras en China

Teóricamente, se nos ofrecen tres modos principales del *M-learning* en los dispositivos móviles[3].

1. Vía mensajes: los alumnos envían mensajes de preguntas o dudas a algunos servidores en espera de la respuesta del profesorado. El modelo ideal puede ser interpretado por la siguiente tabla:

Figura 1.



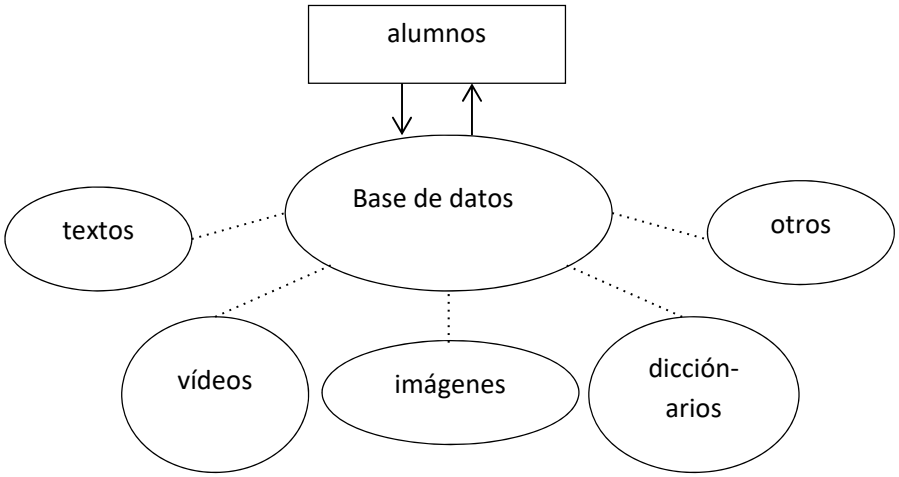
Esta tabla representa una relación transitiva entre las tres partes. Los servidores aquí indicados son, en

[3] Lu y Zhi, 2013.

términos generales, exclusivos para el uso didáctico, una plataforma dedicada a archivar los datos subidos por otras partes. Obviamente este modo favorece de una manera directa a la interacción entre los alumnos y profesores, aplicable a las actividades didácticas dentro y fuera de clase, y, en particular, fomenta diversas soluciones de parte del profesorado para con los problemas que tienen los alumnos, y les ayuda a efectuar el autoaprendizaje con respecto a los temas pendientes. Como no todas las universidades chinas tienen la facilidad de establecer un servidor exclusivo, este modelo se limita a ponerse en práctica de una manera alternativa por determinadas aplicaciones de comunicación u otros servicios (e.j. el corto mensaje) de los móviles. Hasta hoy día, ha habido ciertos *softwares* de móviles en China que pueden satisfacer esta necesidad de hacer preguntas a través de *mensajear*: en el *QQ*, si un(a) alumno(a) agrega la cuenta de su profesor(a), puede abrir una ventana de chat y le hace preguntas; la situación es similar en Wechat. En el *Weibo* (en chino, *微博*, literalmente mini-blog, como el *Twitter* en cuanto a su uso), si tanto el(la) alumno(a) como el(la) profesor(a) tienen sus propias cuentas, también el primero le puede dejar preguntas al segundo por medio de mensajes privados. Se trata de una manera más sencilla y conveniente de la interacción comunicativa entre ambos, mediante la cual se formará una actitud positiva del aprendizaje de los alumnos y se mejorará la relación entre ellos, acondicionando así un aprendizaje personalizado a favor del alumnado.

2. Vía navegador: los alumnos también tienen el derecho a acceder, en sus dispositivos móviles, a múltiples formas de recursos en Internet o servidores particulares.

Figura 2.



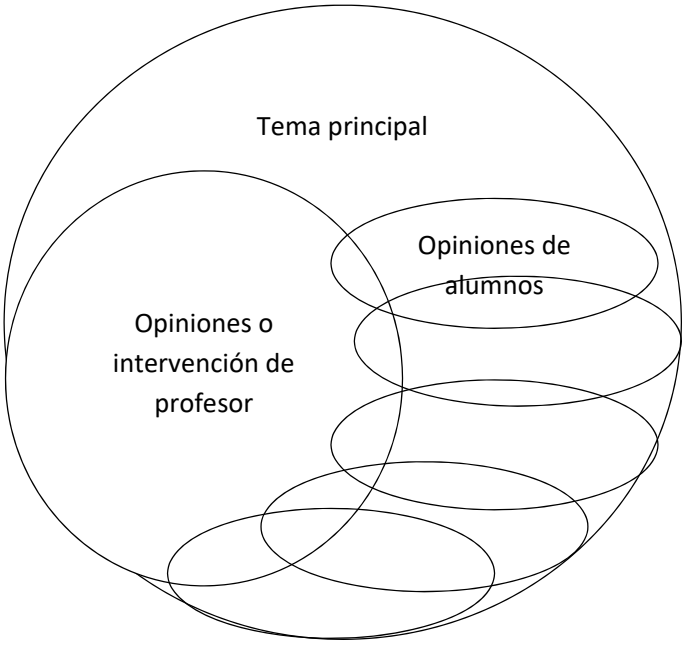
En este modelo se nos proporcionará, ante todo, una base de datos donde se almacenen abundantes materiales didácticos de todo formato: textos, vídeos, imágenes, diccionarios entre otros. Los alumnos pueden aprovecharse de sus dispositivos móviles para echar un vistazo a los recursos compartidos en el servidor, buscar palabras en el diccionario o descargar las unidades de micro-aprendizaje (o micro-lecciones) que les apetezcan. Esto les facultará, sin importar el tiempo y espacio, a guardar y re-consultar los materiales didácticos cuando sea necesario. Uno de los usos genitivos de este modelo es el del sistema de almacenamiento nube (e.j. *icloud* de *Apple Inc.*), lo cual permite compartir recursos de toda categoría y construirse propias bases de dato o almacenes *online*. En China, a uno de los almacenamientos nube se le conoce como *Baidu Yun* (*Cloud Baidu*). Una cuenta personal puede llegar a tener en el disco online 2048 GB de capacidad, suficiente como para almacenar una gran cantidad de los materiales digitalizados de

cualquier curso o aprendizaje de un idioma. El disco *online* sirve también de un lugar ideal donde los profesores son capaces de asignar y recoger las tareas, como el uso conocido de un correo electrónico público, mientras que los alumnos son bienvenidos a compartir los materiales de propias colecciones. La desventaja más destacada que posee este tipo de almacenamiento reside en la discontinuidad de la interacción comunicativa entre el profesorado y el alumnado y muchas veces se requiere una paciencia para navegar entre cuantiosos recursos en búsqueda de un documento pequeño (en este caso se requiere un buen mecanismo taxónomo). Más situaciones análogas que hemos conocido son los blogs abiertos con el fin educativo y los foros temáticos de la red.

3. Vía aplicaciones: el núcleo de *M-learning* consiste en que los alumnos aprenden alegremente en un estado móvil. La felicidad que un alumno no puede percibir durante el aprendizaje en las clases convencionales puede lograrse en las de *M-learning* porque estas conllevan la curiosidad que es provocada, por un lado, por el simple uso de dispositivos móviles y, por otro, por una interactividad intensa y novedosa que no posee el aprendizaje en las aulas convencionales chinas.

Un buen uso de la interactividad del aprendizaje electrónico móvil lo podemos realizar en el Wechat, lo cual vamos a abordar más tarde, pero anticipemos el resumen de este modelo en una grafía:

Figura 3.



El circulo más grande significa el tema principal que será tratado durante una sesión de clase, en que participan tanto el(la) profesor(a) como los alumnos, representados a su vez por el círculo de tamaño menor y los óvalos respectivamente. En torno al tema principal todos contribuirán, en medio de clase, opiniones propias en búsqueda de argumentos convincentes manejando sus dispositivos móviles para desenvolver discusiones fervientes.

De estos tres modos básicos del aprendizaje electrónico móvil se ha derivado muchos recursos de

aplicación por el Internet y diversos *softwares* con el fin de lucrarse en los sistemas de operación, tanto *Android* como *IOS*. Alistaremos algunas aplicaciones más populares actualmente en el mercado chino destinadas al aprendizaje de inglés, que se pueden clasificar, a grandes rasgos, en siguientes grupos:

Figura 4.

Diccionarios	Diccionario *Youdao* (*有道*), Diccionario *Oulu* (*欧路*), Diccionario *Haici* (*海词*), …
Memorándum de vocabulario[4]	*Zhimi* (*知米*), *Leci* (*乐词*), *Baicizhan* (*百词斩*), *Tuoci* (*拓词*), *Shanbei* (*扇贝*), …
Práctica auditiva	*Listening English Every Day* (*每日英语听力*), *Shanbei Listening* (*扇贝听力*), *English Radio* (*英语电台*), *English Listening for CET4* (*英语四级听力*), …
Libro texto	*Crazy English* (*疯狂英语*), *New Concept English* (*新概念英语*), *Family Album U.S.A.* (*走遍美国*), …
Otros	*Oral English 8000 sentence* (*英语口语 8000 句*), *English Games* (*e.j. 单词消消乐*), *Lazy Man English* (*懒人学英语*), ...

Con tal de que el inglés sea la primera lengua extranjera en China, habrá cada día más aplicaciones destinadas al aprendizaje que cubren todos sus aspectos. Y el español, mientras tanto, ha experimentado, en últimos años, un drástico desarrollo debido a lo cual en el mercado de las lenguas han venido creciendo muchos *softwares* para satisfacer la necesidad de los potenciales estudiantes, en su mayoría, los estudiantes universitarios. Por lo que no es difícil elaborar una tabla parecida a la del inglés de la clasificación de aplicaciones móviles para el aprendizaje de español:

Figura 5.

Diccionarios	*Eshelper* (*西班牙语助手*), Drae, Chino-Español Diccionario para estudiantes y turistas, *Libertuus* (Diccionario Comercial), *Mdictionary* (Diccionario Comercial Chino-español), …
Memorándum de vocabulario[5]	*Eshelper* (*西班牙语助手*), …
Práctica auditiva	Escuchar al español diariamente (*每日西班牙语听力*), 24H directos, +tve, RTVE.es, …
Cursillos	Aprender el español (*学西班牙语*), Nemo Español, …
Otros	*DuoSpeak*, Alfabeto Español, Español Oral Básico (*基础西班牙语*

[4] Sirve para repasar y memorizar el vocabulario, a veces incluido en algún diccionario.
[5] Sirve para repasar y memorizar el vocabulario, a veces incluido en algún diccionario.

	口语), …

Las aplicaciones arriba mostradas se están vendiendo, gratis o no, en las tiendas del sistema *IOS*, así como en el *Android*, y pueden conseguirse tanto en *Iphone* o *Ipad*, como en los dispositivos de *Apple Inc*. con el sistema operativo *IOS*. Una vez descargados estos *softwares* en sus dispositivos, los estudiantes podrán estudiar español dondequiera y a cualquier hora según les convengan (se trata, en su mayoría, de los microaprendizajes). A pesar de estos recursos de aprendizaje, unas aplicaciones de comunicación también poseen, a nuestra sorpresa, una función didáctica en su uso cotidiano. Merece mencionar una de ellas, el Wechat (*微信*) que, de acuerdo con el reporte de su empresa fundadora *Tencent Inc.*, ha obtenido hasta los fines de la primera cuarta parte del año pasado 549 millones de usuarios mensualmente activos por más de 200 países de más de 20 idiomas, cifras que pueden compararse con el número de internautas de teléfono móvil, unos 594 millones entre más de 670 millones de internautas, hasta el junio del año pasado según los datos de CNNIC.

4. Wechat, más que un servicio de mensajería

Los intentos de la utilización de Wechat para motivos educativos han sido llevados a cabo por muchos emprendedores pedagógicos estos años, en clases de fotografía, inglés y algunas conferencias públicas, etc., pero tenemos que conocer, antes todo, qué es esta aplicación.

Wechat es un servicio de comunicación creado por Tencent Inc., que se lanzó por primera vez en 2011, un servicio de mensajería enlazando la telecomunicación tradicional con el Internet móvil, traspasando de un operador móvil a otro, una plataforma sistemática a otra, y que ha traído nuevos cambios de las formas comunicativas, emisoras, y creado nuevas formas de experiencias comunicativas móviles. Es un acceso importante ahora a Internet. Por el momento, los servicios que ofrece esta aplicación consisten en tres funciones más importantes en relación con nuestro objetivo: la comunicativa, la de redes sociales y la de plataforma. En la comunicativa, Wechat proporciona comunicación multimedia de texto, voz, foto, vídeo, y apoya el uso de intercomunicador, grupos y vídeos de comunicación, etc. En la red social, Wechat establece *momentos* entre amigos, personas cercanas, botellas a la deriva, servicios de *Twitter*, la localización y correos electrónicos, etc, ofreciendo a los usuarios un canal informático de perfección. Wechat proporciona plataformas públicas y abiertas, permitiendo que sus desarrolladores obtengan una estructuración técnica pre-organizada, donde se equipara con el mecanismo entero de un programa funcionalista. A continuación analizaremos dos funciones más destacadas como auxiliares de este software en el ámbito del aprendizaje de idiomas, en nuestro caso, del ELE en China.

1. las plataformas públicas

Las plataformas públicas son un potencial módulo funcional de Wechat, por lo cual uno puede disfrutar de servicios como enviar mensaje-textos, editar y desarrollarlos. Esto se considera un servicio básico, porque si uno sigue la cuenta creada por la plataforma, puede tener acceso a los recursos que esta está ofreciendo. Generalmente una plataforma establecida puede proporcionar estas facilidades para sus usuarios:

Tecnología *push* para los seguidores: empujar informaciones de que se desenvuelven textos, imágenes, voces, vídeos. El control de la llegada de contenido a distintos destinatarios está entre bastidores, así que se puede precisar la entrega de ciertos contenidos.

Auto-contestador y el menú programado: el modo de edición de una plataforma tiene un auto-contestador, de una fácil instalación, frente a unas palabras clave que teclee cualquier usuario en la ventana de chat. Este puede sacar, de este modo, informaciones de una respuesta instantánea por la simple comunicación vía palabra clave comunicándose con la plataforma. El modo editor permite más aún a que se edite un menú programado en la plataforma. De cualquier renovación, los usuarios pueden enterarse por medio de pulsar la correspondiente entrada en el menú creado.

Análisis de datos: el desarrollador puede llevar a cabo el análisis de los usuarios, que incluye el análisis textual, el gráfico, el de mensajes, etc. También sirve para brindar una base de datos en el análisis de *M-learning*.

Gracias a estas funciones pragmáticas, los estudiantes de lenguas, una vez que sigan las cuentas de plataforma, podrán apropiarse de los recursos almacenados en ellos. Y los requisitos para establecer una plataforma no son complicados, de modo que hay cada día más plataformas que se dispongan para atraer usuarios a través de lanzar textos o noticias más útiles e interesantes, que en la mayoría son puntos de conocimiento valiosos, mientras tanto los alumnos de lenguas, de español por ejemplo, pueden aprender lo recibido y guardarlo en su móvil. Cabe decir que en estos años, se florecen las plataformas públicas relacionadas con la lengua española en Wechat, aunque lo mismo pasan con otras temáticas, y algunas de esas se mantienen muy activas:

Figura 6.

沪江西语	*微西语*	*每日一句西班牙语*	*西语圈*	*外研社西班牙语*
上海塞万提斯图书馆	*焉知西语*	*西班牙留学在线*	*西班牙华人街*	*西班牙拉丁美洲西班牙语世界*
西班牙语学习	*这就是西班牙*	*风情西班牙*	*新欧洲西班牙*	*爱西语网校*
西班牙生活通	*CRI Spanish*	*OLE 西班牙语*	*CCTV 西班牙语国际频道*	Conjugar
西班牙欧华报	*原味西班牙*	*最爱西班牙*	*奥莉 Oli 的西班牙*	*全景西班牙*
西语西迷	*Links 西班牙语*	*VICETV*	*拉美智讯*	*上外西班牙留学*
上外西班牙投资置业移民服务	*西班牙英格列斯美食荟*	*西班牙生活通*	*西语文学*	otros

Interfaces de algunas plataformas:

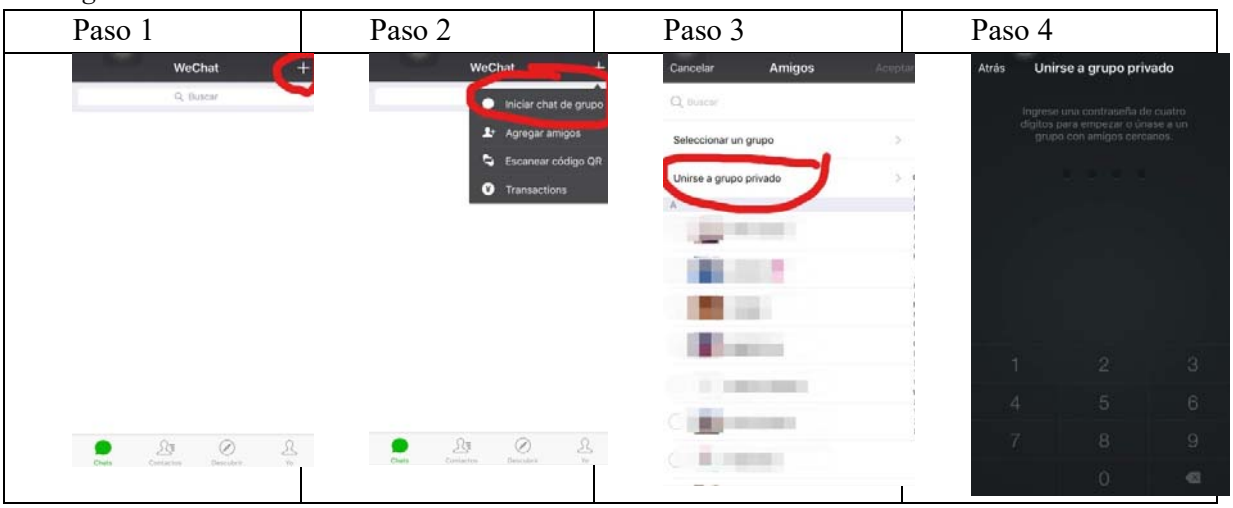
Figura 7.

España desde una Vista Panorámica	El Micro-español	Biblioteca de Cervantes de Shanghai
		

2. El uso interactivo de grupos

Este servicio que proporciona el Wechat permite establecer un grupo de todos los alumnos presentes en una clase, quienes están dispuestos a dar opiniones o comentarios de lo que se trata en la clase. Al principio de crear un grupo privado, el(la) profesor(a) les pide a todos que abran el Wechat de sus móviles y en la interfaz de los chats toquen con el dedo el signo de cruz que queda en la esquina derecha de la parte superior de la pantalla. Luego sale la opción “INICIAR CHAT DE GRUPO” y al pedirles que la presionen, saltará otra en que se encuentra “UNIRSE A GRUPO PRIVADO”. El siguiente paso será teclear todos juntos, tanto el(la) profesor(a) como los alumnos, cuatro números concordados como códigos de acceso para iniciar el chat de grupo. A medida que van entrando los alumnos, el(la) profesor(a) demanda de nuevo que cambien sus seudónimos por los nombres conocidos, o que los alumnos puedan mantenerse en el anonimato. De este modo un grupo de chat instantáneo ha sido fácilmente creado:

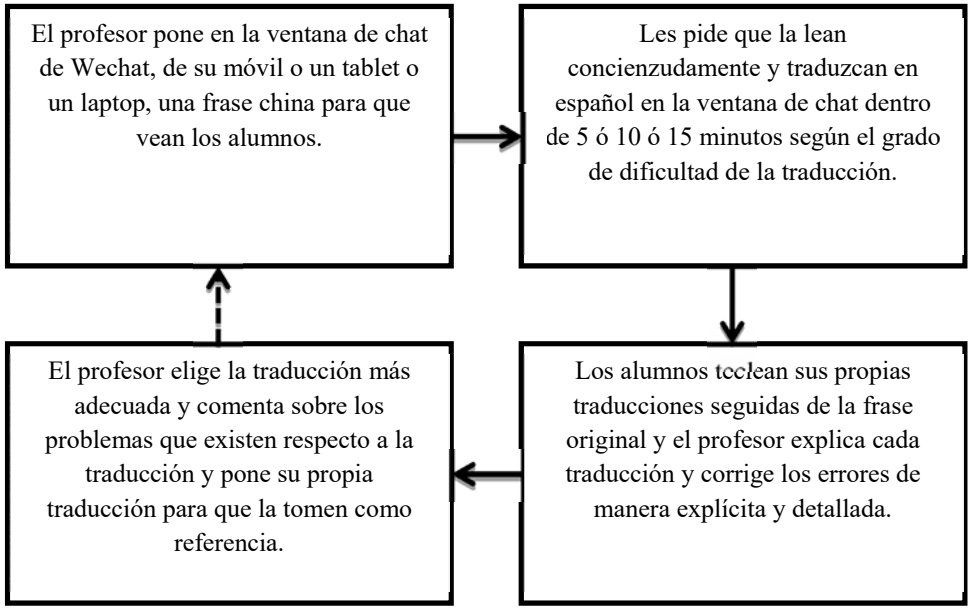
Figura 8.



Como experimento, se intentó el uso del grupo privado en dos clases de Traducción Chino-Español llevadas a cabo por el autor de presente trabajo y luego se ha dado a conocer una idea básica de la operación de un grupo de chat instantáneo en el aula. Vale decir que los alumnos mostraron mucho asombro en cuanto oían al profesor decir de Wechat, una aplicación comunicativa que antes durante clases se usaba para cometer una distracción.

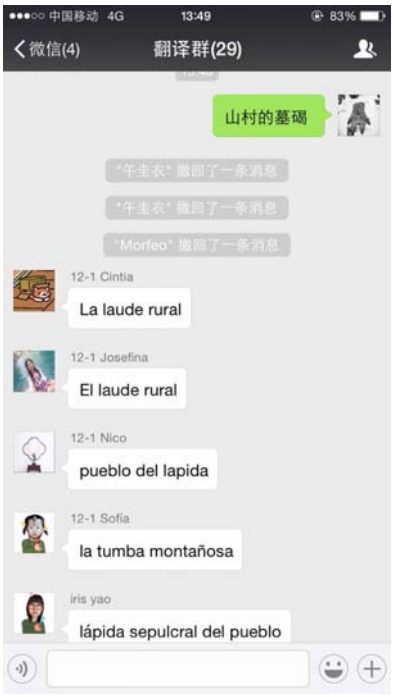
Como se trata de una clase de Traducción, el profesor planeó que los alumnos tradujeran frase por frase unos párrafos de ensayo que había sido modificado por el profesor de un trabajo escolar anterior. La traducción de cada frase se conformaba con el siguiente procedimiento fundamental:

Figura 9



He aquí algunas capturas de pantalla de las ventanas de chat de la clase:

Figura 10.



La primera prueba para los alumnos es traducir el título:

Figura 11.





los alumnos ponen uno por uno su traducción.

Luego de finalizar el tiempo estipulado en que debían subir todas las respuestas posibles porque había varios que por algún motivo no querían hacerlo, el profesor, se puso a explicar las traducciones o pedir a algunos alumnos a analizar las de sus compañeros. Por fin, el profesor dio su resumen. Los dispositivos móviles pueden variarse, así que en otra clase, lo intentó con el *Ipad*, y curiosamente la segunda captura de pantalla (se ve abajo), que se hizo en *Macbook Air*[6], muestra que un alumno, por alguna razón, demoró unos minutos en alcanzar la clase y, en el camino a la clase, entregó su traducción, lo cual nos hará pensar si algún día este uso puede servir para la educación a distancia:

Figura 12.



(1)



(2)

5. El análisis de los problemas de la clase interactiva

Al terminar dos clases test del uso de grupo interactivo de Wechat, les hizo el profesor a los alumnos de dos grupos de cuarto año universitario una encuesta (no se adjunta por falta de espacio) sobre el uso de Wechat para el aprendizaje de español y, más concretamente, se les obliga a considerar acerca de dos clases de Traducción Chino-Español que acababan de tener. De 55 alumnos en total, la mayoría ha dado respuestas positivas a las preguntas. Solo uno(a) de ellos que piensa que este tipo de clase es aburrido y 3 (5%) de ellos opinan que Wechat no sirve para estudiar la lengua española. Y hay uno(a) de ellos que no estaba satisfecho(a) con el uso de esta aplicación. Con respecto a las ventajas y desventajas (opciones múltiples) que tiene la aplicación del Grupo Wechat en el aula, podemos ver las siguientes tablas:

[6] Wechat es una aplicación que puede ser instalada en cualquier dispositivo entre los tres: teléfono móvil, tablet y ordenador.

Figura 13. (1)

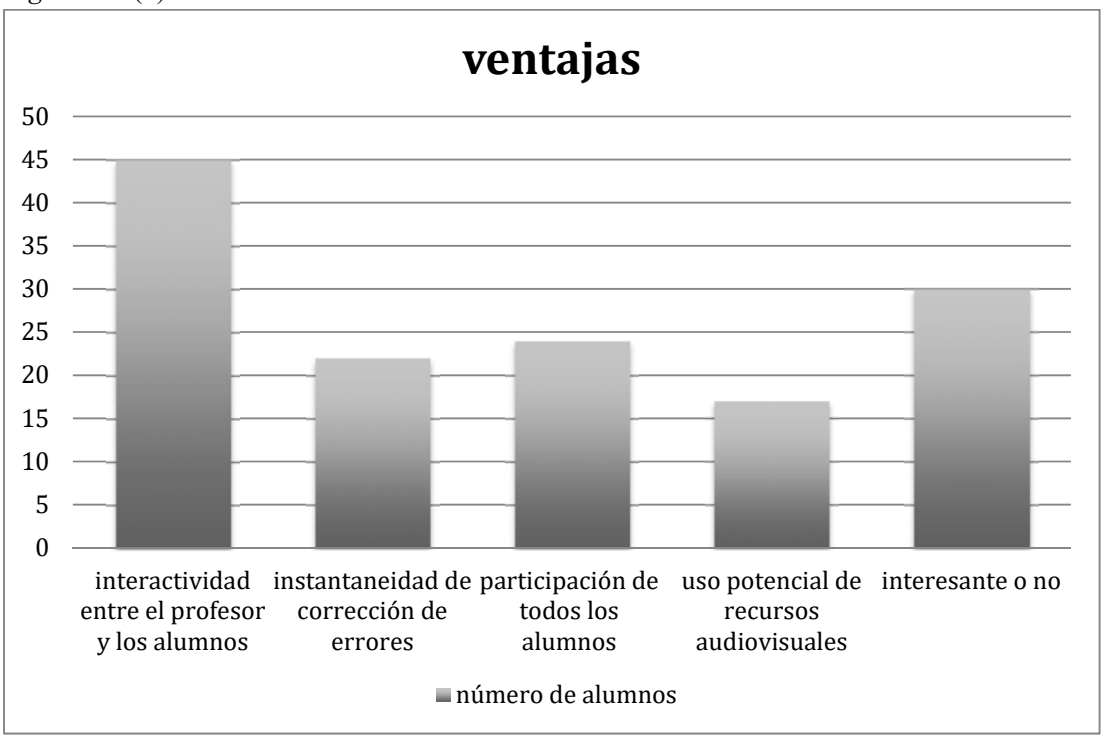
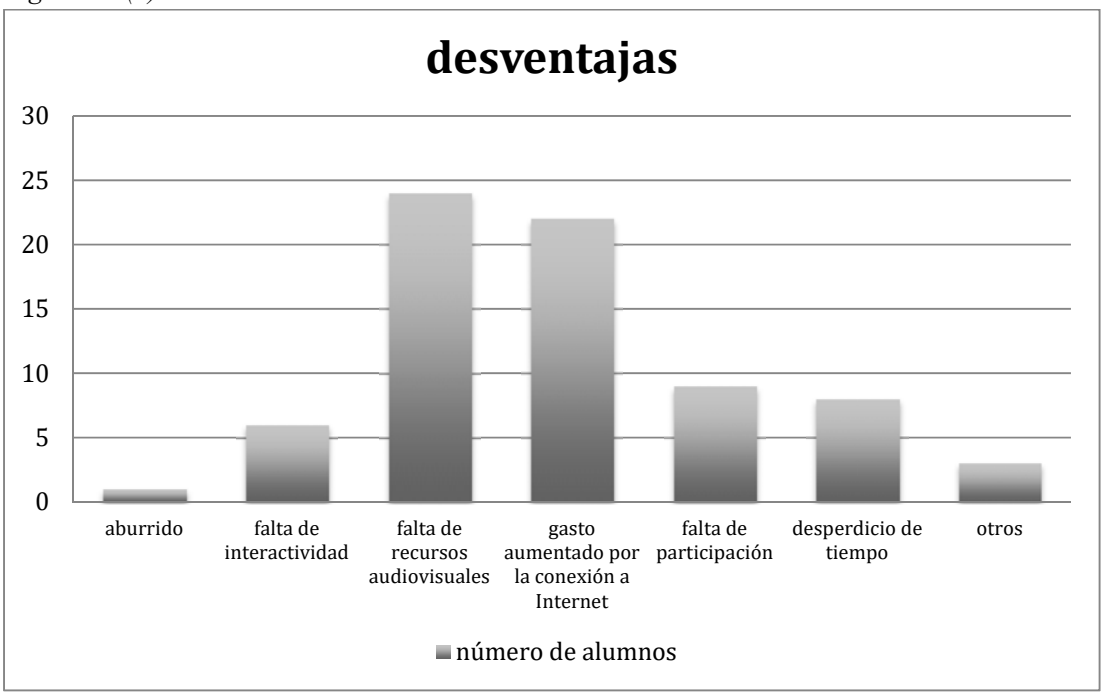


Figura 13 (2)



El término "otros" se refiere a algunos comentarios planteados por los alumnos en lo concerniente a las desventajas: 1) la autocorrección de deletreo de móvil afectará el conocimiento ortográfico de español; 2) es fácil estar distraído durante la explicación del profesor; 3) el interés por este tipo de clase se está perdiendo si no hay más novedades. Estas dos tablas han representado de manera objetiva las actitudes que tienen los alumnos hacia el uso de Wechat calado en las clases. Las desventajas nos son más importantes frente a las medidas novedosas que se aplican a la enseñanza. En considerando las respuestas que nos han dado los alumnos a través de la encuesta, podemos descubrir que ellos están cada día más conscientes de la metodología didáctica que emprenden los profesores en clases, es decir, aparte del contenido de un tema, se preocupan cada día más por las maneras didácticas de dirigir, analizar y desenvolverlo. Esta exigencia del alumnado será una reconsideración urgente hacia la metodología en cuestión para el profesorado quienes, además de empeñarse en la renovación de las maneras de guiar a los alumnos, deben enfocarse en la aplicación constante, en clases, de la alta tecnología de nuestra era. Para esto, no habrá excusas.

Con vista a la segunda tabla, hay muchos alumnos quienes se quejan de los gastos de servicios telefónicos causados por el uso de Wechat. En general, en los campus de muchas universidades chinas se han establecido *hotspot* de WiFi, donde los estudiantes tienen pleno derecho a conectarse a la red, pero, desafortunadamente, a cambio de un servicio lucrativo. Esta situación mejoraría si la utilización de WiFi se hiciera una condición sine qua non en las aulas universitarias. Otras exigencias de cambio reveladas en *las Desventajas* por los alumnos han sido previsibles porque son cuestiones generales que puede tener una clase convencional. Estas se resolverán con el perfeccionamiento de la utilización de los *softwares* o páginas web del uso didáctico exclusivo que puede mejorar con más recursos tecnológicos la interactividad entre el profesor y los alumnos en las aulas chinas.

6. Conclusión

En una época como la nuestra en que cada uno tiene el privilegio de utilizar la alta tecnología, no debemos dejar pasar a semejante oportunidad de la combinación de esa con la educación. Actualmente hay un tipo de papel y lápiz empleado para determinado motivo educativo en una escuela secundaria de *Shanghai* y si un alumno escribe con lápiz en el papel de material específico, lo que escribe aparecerá instantáneamente en la pantalla principal del aula. En el caso de la clase de Traducción, cada alumno tiene su propio *smartphone*. Esto facilitará la participación de una aplicación exclusivamente programada destinada a la enseñanza dentro o fuera de la clase, como algunos proyectos[7] ayudantes de aprendizaje que hoy día tenemos. Muchos alumnos de español pueden adquirir conocimientos básicos (gramáticos o de informaciones generales de los países hispánicos) de las plataformas públicas. Con respecto a los comentarios, hay 44 alumnos que leen de vez en vez el contenido de la tecnología *push* de ciertas plataformas y esto nos revela un número considerable en proporción de los estudiantes que usan Wechat para la adquisición de informaciones de la cultura hispánica.

De acuerdo con la encuesta, la buena parte de alumnos han mostrado el interés por el uso del grupo privado dentro de la clase. Pese a que algunos de ellos se quejan de no poder concentrarse todo el tiempo en el móvil (tampoco es conveniente mantener la mirada fija en la pantalla tan pequeña durante una clase entera), la utilización de los dispositivos móviles, en cierta medida, podrá reducir de modo preventivo la distracción de algunos alumnos. En otras clases con alumnos de tercer año se abrió también un grupo privado y se les pidió interactuar, sentados en sendas sillas, con las presentaciones de sus compañeros

[7] *Mati Tec* de México.

dictadas en el tribunal, y resultó, contra toda mi voluntad, que se comunicaban a su antojo, sin aludir, ni muy pocas veces, a las presentaciones en cuestión. Este fracaso nos hizo pensar que como iniciativa del uso de grupo de Wechat en las clases universitarias, habría de considerar a cuáles de las clases a que se deberá aplicar propiciamente esta metodología de *M-learning* a través de móviles y cómo se mejorará las formas y contenidos con que apliquen los profesores esta manera didáctica en aras de vivificar el ambiente dentro del aula y poner siempre en vilo, en el sentido bueno de la palabra, a los alumnos durante su aprendizaje.

La facilidad de uso, mucha experiencia, abundantes servicios, sencillo desarrollo, estos son unas características que ha de tener una aplicación auxiliar del aprendizaje electrónico móvil, que le otorgan una nuevo modo didáctico y que causan efectos positivas en el desarrollo y aplicación de *M-learning*. Cabe decir que el Wechat le ha proporciona nuevas plataformas y espacios renovadores a *M-learning*: por un lado, soporta la interacción textual y auditiva, la comunicación de grupos, la auto-contestación, la tecnología *push*, la participación de contenidos ajenos; por otro ofrece accesos a recursos compartidos, lanzamiento e buscador de recursos didácticos y ayuda a montar el aprendizaje electrónico móvil sobre las medias avanzadas, ventajosas para el aprendizaje-enseñanza de lenguas, en nuestro caso, la enseñanza de ELE. Así que, una recomendación para todos los profesores de ELE: háganse conscientes de la alta tecnología e introdúzcanla en sus clases.

Referencias bibliográficas

Li, J.. (2014), On the Feasibility of College English Mobile Learning in West China – Taking Guangxi University as an example. *Journal of Guilin Normal College*. Vol. (28), 129-132

Lu, Y-M., Zhi, P. (2013), The Study of Foreign Language Teaching Mode Based on the Mobile Learning Terminal. *Modern Educational Technology*, Vol. (23), 71-75.

Ma, X. (2007), 移动学习终端的选择与评价 (Opción y comentarios sobre las terminales de M-learning). *E-education Research*, Vol (169), 52-57.

Wang, P.. (2014), Construction and Application of Wechat Mobile Learning Platform. *Modern Educational Technology*, Vol. (24), 88-95.

Wang, P.. (2013), Analysis of Support Functions and Design Principles of Mobile Learning Base don Wechat. *Journal of Distance Education*, Vol (219), 34-41.

Wang, Y. (2013), Wechat y Micro-transmisión. *Media Observer*, 39-41.

Yuan, L., Chen, X., Zhang, Y. (2012), 微信支持下的混合式学习研究 (Study of Blended learning supported by Wechat). *China Educational Technology*, Vol. (306), 128-132.

Estudio descriptivo y contrastivo del uso de los conectores españoles por parte de los estudiantes chinos

JIA JIA

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín

Resumen: Los conectores –según las propuestas clasificatorias de Portolés (1998) y Martín y Portolés (1999)– constituyen un grupo de marcadores discursivos que sirven para asegurar la cohesión y la coherencia del discurso y guiar el proceso inferencial en la comunicación. De acuerdo con las instrucciones semántico-pragmáticas que conllevan, se pueden dividir en cuatro subclases: aditivos, causales, consecutivos y contraargumentativos. El presente estudio tiene por objetivo observar el uso de estas unidades lingüísticas en las producciones escritas de los estudiantes chinos, para lo que se analizarán los datos extraídos de los ejercicios de redacción y de traducción del chino al español del Examen de Español como Especialidad-Nivel 8 (EEE-8 en adelante) del año 2013.

El estudio se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada y tiene índole empírica y descriptiva. El cuerpo principal del artículo consiste en un análisis cuantitativo y otro cualitativo, a base de los cuales se extraerán conclusiones que puedan arrojar luz sobre la formulación de pautas de mejora para la introducción de estos elementos en la clase de español para los alumnos sinohablantes.

Palabras clave: conectores; análisis de errores; español para sinohablantes; análisis cuantitativo; análisis cualitativo.

1. Introducción

Los conectores constituyen uno de los temas más recurrentes de la lingüística española en las últimas décadas. Si bien no faltan estudios sistemáticos acerca de estos elementos desde los años 80, todavía existen discrepancias en cuanto a las cuestiones básicas de ellos, tales como la definición, las características, la taxonomía, entre otras. Por una parte, constituyen un grupo heterogéneo que abarca distintas clases gramaticales –conjunción (*y*, *porque*, *pero*, etc.), adverbio (*además*, *así*, *consiguientemente*, etc.), locución conjuntiva (*dado que*, *de ahí que*, *mientras que*, etc.) y locución adverbial (*es más*, *por tanto*, *sin embargo*, etc.) –lo que determina su hibridad morfosintáctica y dificulta el resumen de sus propiedades gramaticales. Por otra, se han estudiado a partir de enfoques muy variados: el gramatical (Martín, 1998 y 2010; Llamas, 2010), el lingüístico textual (Fuentes, 1987; Mederos, 1988), el discursivo (Domínguez 2007 y 2010) y el pragmático-cognitivo (Montolío, 1998 y 2001; Portolés, 1993, 1998, 2002 y 2014; Martín y Portolés, 1999) –lo que explica las discrepancias existentes entre los distintos autores.

En el presente estudio se adopta la definición propuesta por Portolés (1998: 139), recogida en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* y seguida por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC en adelante). Para ese autor, los conectores son:

marcadores que establecen vinculación semántica y pragmática entre un miembro del discurso con otro anterior. El significado del conector ofrece una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los dos miembros conectados (Portolés, 1998: 139).

Las características de los conectores son, pues, las que comparten todos los marcadores del discurso —el carácter funcional semántico-pragmático, la invariabilidad morfológica y la independencia sintáctica— y las propias que los difieren de otros tipos de marcadores: la función de vinculación, la capacidad argumentativa y la restricción mutua entre los miembros del discurso conectados (Portolés, 1993).

En cuanto a la clasificación de los conectores, se sigue principalmente a la taxonomía expuesta en el PCIC. De acuerdo con las instrucciones semántico-pragmáticas que conllevan, los conectores se pueden dividir en cuatro subclases: aditivos, causales, consecutivos y contraargumentativos.

El presente estudio tiene por objetivo observar el uso de estas unidades lingüísticas en las producciones escritas de los estudiantes chinos, para lo que se analizarán los datos extraídos de los ejercicios de redacción y de traducción del chino al español del EEE-8 del año 2013.

A continuación, se presentará primero el corpus y la metodología del estudio y después se hablará de la clasificación de errores con ejemplos.

2. Corpus y metodología

2.1 Presentación del EEE-8 y extracción de datos

El EEE-8, organizado por el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China, se celebra anualmente para los alumnos del cuarto curso del Grado en Filología Hispánica.

A fin de analizar los usos de conectores españoles en trabajos escritos, se ha focalizado la atención en dos partes del examen: la redacción en español y la traducción del chino al español. Ambos son de tipo textual argumentativo, que favorecen la aparición de los conectores (Domínguez, 2010).

Al EEE-8 de 2013 en total se han presentado 1140 alumnos de 35 universidades. Para tener una muestra manejable y elaborar el corpus, se ha adoptado la clasificación propuesta por Zheng y Liu (2015: 62), que divide las universidades en cuatro grupos en virtud de los recursos docentes de que disponen, el nivel de los alumnos y la historia del departamento del español.[1]

De cada grupo se han seleccionado tres instituciones teniendo en cuenta la nota media y la procedencia geográfica a fin de lograr mayor representatividad de los resultados. Las universidades que han entrado en el estudio son:

[1] **Primer grupo**: Beijing Foreign Studies University, Peking University, University of International Business and Economics, Shanghai International Studies University, Nanjing University; **segundo grupo**: Capital Normal University, Beijing Language and Culture University, Beijing International Studies University, Guangdong University of Foreign Studies, Xi'an International Studies University, Tianjin Foreign Studies University; **tercer grupo**: Jilin University, Sichuan International Studies University, Comunication University of China, Dalian University of Foreign Languages, Helongjiang University, Shandong University, etc.; **cuarto grupo**: Chengdu Institute of Sichuan International Studies University, Nanjing University Jinling College, Binhai School of Foreign Affairs of Tianjin Foreign Studies University, etc.

Tabla 1. Universidades elegidas

Primer grupo	Beijing Foreign Studies University, Peking University, Shanghai International Studies University
Segundo grupo	Beijing International Studies University, Guangdong University of Foreign Studies, Xi'an International Studies University
Tercer grupo	Jilin University, Comunication University of China, Shandong University,
Cuarto grupo	Chengdu Institute of Sichuan International Studies University, Nanjing University Jinling College, Binhai School of Foreign Affairs of Tianjin Foreign Studies University

De cada universidad o centro universitario seleccionado, se han elegido de manera aleatoria cinco alumnos para analizar sus redacciones y traducciones. Así, en total se ha compuesto un corpus de 120 trabajos (60 redacciones y 60 traducciones) que constituye la base de datos de nuestro estudio.

2.2 Procesamiento de los datos

Los textos han sido pasados del formato en papel al formato electrónico y están guardados en archivos txt (unicode-8) y etiquetados con el sistema XML.

Dentro de los textos, se usa el sistema TEI[2] para marcar los conectores. Con "<con tipo= error= corr= >" se indican el tipo del conector marcado, la evaluación de su uso y la forma correcta que se propone. En el caso de que no existe una información, se marca con el símbolo de conjunto vacío Ø. Veamos un ejemplo[3]:

1) Por ejemplo, la segunda mitad de los 90s del siglo pasado, una parte de los empleados de las empresas estatales "se despedieron", **<con tipo= "consecutivo" error= "omisión" corr= "por lo que">Ø</con>** ya se han convertido en el grupo inferior.

(Tra. 20132917-c)

Para elaborar una base de datos que facilita los análisis cuantitativo y cualitativo, se han hecho dos tablas de Access: una de redacciones y otra de traducciones. En ellas se registran el conector analizado, el contexto en que está utilizado y la evaluación de su uso, así como la información básica del texto

[2] Text Encoding Iniciative. Constituye una subclase del sistema XML.
[3] Todos los ejemplos sacados del corpus han sido citados tal cual, sin modificar ni corregir.

Tabla 2. Estructura de la tabla de redacciones

Número de referencia	Universidad	Conector	Tipo de conector	Frase	Incidencia
20130216-b	PKU	Pero	Contraargumentativo	Por ejemplo, a uno le apetece un coche de lujo, <hi>pero</hi> le faltan la inteligencia y la capacidad para ganar tanto dinero como para comprarlo.	Correcto

Tabla 3. Estructura de la tabla de traducciones

Número de referencia	Universidad	Conector original (CO)	Tipo de CO	Conector destino (CD)	Tipo de CD	Frase original	Frase destino	Incidencia
20130913-e	JLU					城市化<hi>虽然</hi>使农民转变为城市居民，<hi>但</hi>他们在城市里找不到合适的工作，落入弱势群体的队伍。	la urbanización transforma a los campesinos en los habitantes ciudadanos, los cuales, <hi>en cambio</hi>, no pueden encontrar trabajos adecuados en las ciudades, cayéndose en la comunidad débil.	Lógica

3. Clasificación de los usos erróneos

A base de los trabajos teóricos sobre el Análisis de Errores (Santos, 1993: 92) y antecedentes basados en corpus de estudiantes chinos del español (Lu y Lu, 2012: 193) se han clasificado los usos erróneos en cinco grupos: lógica, puntuación, omisión, sobreuso y forma. A continuación, se explicarán los tipos de errores con ejemplos del corpus.

3.1 Error de lógica

Con la etiqueta "lógica" se marcan los casos en que el conector utilizado no concuerda con el contexto y se debe usar otro conector más adecuado para explicitar la relación lógica que existe entre los miembros del discurso conectados:

2) la urbanización transforma a los campesinos en los habitantes ciudadanos, los cuales, **<con tipo= "contraargumentativo" error= "lógica" corr= "sin embargo">**en cambio**</con>**, no pueden encontrar trabajos adecuados en las ciudades, cayéndose en la comunidad débil.

(Tra. 20130913-e)

3.2 Error de puntuación

El error de puntuación se refiere a los usos erróneos del conector en cuanto a su puntuación. La mayoría de este tipo de errores se encuentran en los casos de *porque*:

3) La frase tiene su razón **<con tipo= "justificativo" error= "puntuación" corr= ", porque">**. Porque**</con>** tener los gustos sencillos significa vivir sencillamente.

(Red. 20133335-a)

3.3 Error de omisión

Con la etiqueta "omisión" se marcan los casos en que se detecta la falta de algún conector, lo cual obstaculiza la comprensión del texto. Veamos el siguiente ejemplo:

4) Pero, no estoy de acuerdo con lo que dice sobre una mente compleja, **<con tipo= "justificativo" error= "omisión" corr= "porque">**Ø**</con>** creo que una mente sencilla y simple también puede tener la felicidad.

(Red. 20131223-c)

3.4 Error de sobreuso

Al contrario de los casos de omisión, en los de sobreuso el conector marcado sobra. Se trata de un error frecuente en el uso de los conectores contraargumentativos *aunque* y *pero*:

5) **<con tipo= "contraargumentativo" error= "Ø" corr= "Ø">**aunque**</con>** la ciudalización había cambiado los campesinos en ciudadanos, **<con tipo= "contraargumentativo" error= "sobreuso" corr= "Ø">**pero**</con>** ellos no podían encontrar trabajos adecuados en la ciudad y por consecuencia, ellos se hicieron uno de la fila de la dicha comunidad.

(Tra. 20130915-e)

3.5 Error de forma

Con la etiqueta *forma* se marcan los conectores que están mal escritos. La mayoría de estos casos coinciden con conectores de constitución sintagmática. Veamos un ejemplo:

6) Aunque la urbanización ha convertido a los campesinos en los residentes urbanos, los dejaron sin trabajo oportunos y **<con tipo= "consecutivo" error= "forma" corr= "en consecuencia/por consiguiente">**en consiguiente**</con>**, en las filas de grupos vulnerables.

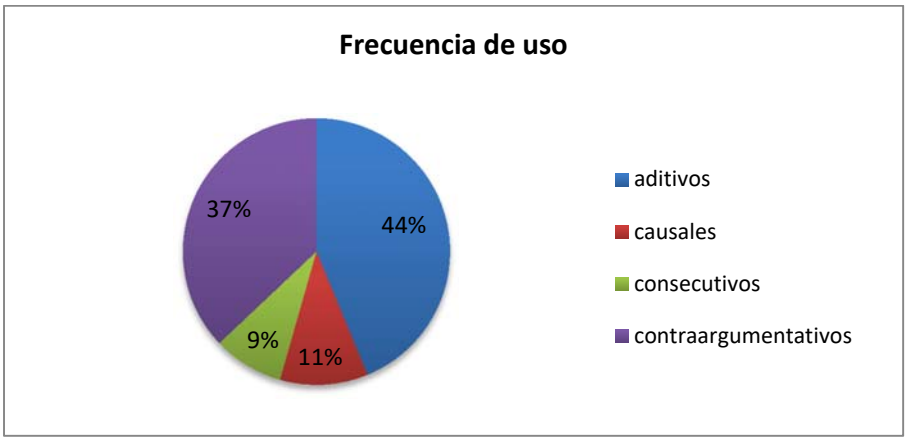
(Tra. 20130216-f)

4. Análisis cuantitativo de los datos

4.1 Distribución de los conectores usados

En total se han registrado 761 usos de los conectores, 447 en las redacciones y 314 en las traducciones. Antes que nada, presentamos la frecuencia de uso de los cuatro tipos de conectores en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Frecuencia de uso de los conectores



Se observa que los conectores aditivos se han utilizado con más frecuencia entre los cuatro tipos. Siguiéndolos, están los contraargumentativos. Los causales y los consecutivos se han usado mucho menos, con una diferencia cuantitativa notable en comparación con los otros dos tipos.

Segundo, para comparar el grado de diversidad en el uso de los conectores, se recurre al *índice de diversidad*, que se obtiene de la razón entre "conectores distintos" y "total de conectores", como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4. Índice de diversidad

Tipo de conector	Total de usos	Conectores distintos	Índice de diversidad
Aditivo	333	5	0.02
Causal	81	8	0.10
Consecutivo	65	9	0.14
Contraargumentativo	282	9	0.03

Cuanto más alto es este índice, mayor diversidad se halla en el uso del conector. Así, los cuatro tipos de conectores se pueden ordenar en la siguiente escala referente al grado de diversidad:

Consecutivos > causales > contraargumentativos > aditivos

Se puede afirmar que existe una relación inversa entre la diversidad y la frecuencia en el uso de los conectores.

A continuación, se resumen en la siguiente tabla los conectores utilizados y los niveles correspondientes según lo establecido en el PCIC.

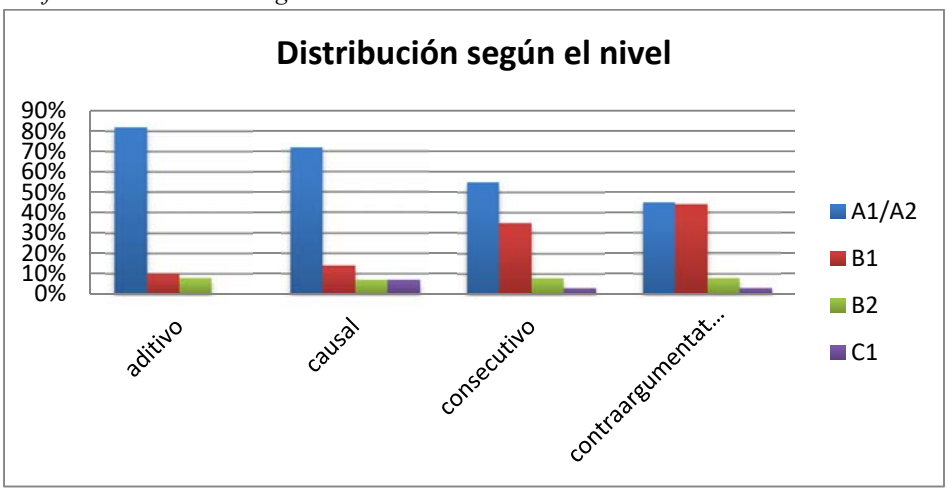
Tabla 5. Conectores usados

Tipo de conector	Conectores y sus usos	Nivel asignado por el PCIC
Aditivos	y (e, ni): 269; también: 5; tampoco: 1	A1
	además: 32	B1
	incluso: 26	B2
Causales	porque: 58	A1

	como: 9; es que: 2	B1
	puesto que: 2; ya que: 4	B2
	debido a: 3; a causa de: 1 pues: 2	C1
Consecutivos	por eso: 28; entonces: 8	A2
	así que: 11; por (lo) tanto: 12	B1
	de modo que: 1; en consecuencia: 2; como consecuencia: 2	B2
	de ahí: 1; por consiguiente: 1	C1
Contraargumentativos	pero: 127	A1
	aunque: 51; sin embargo: 72	B1
	a pesar de: 6; no obstante: 6; mientras que: 9; en cambio: 2	B2
	por el contrario: 3; al contrario: 6	C1

De la tabla de arriba se pueden extraer conclusiones acerca de las características distribucionales del uso de los conectores según los distintos niveles, lo que se visualiza en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Distribución según el nivel



Se ve que en los cuatro tipos de conectores los usos se centran en los conectores correspondientes al nivel A1 o A2. Se puede afirmar que existe una relación inversa entre el nivel del conector y la frecuencia de su uso. Los conectores del nivel inicial son los favoritos de los alumnos, que sobrepasan al resto de su grupo. Por otro lado, la importancia cuantitativa de estos elementos básicos se va disminuyendo en los cuatro tipos de conectores. En los contraargumentativos, por ejemplo, apenas se nota la diferencia entre los conectores del nivel A y los de B1, lo que indica que los usos de los conectores contraargumentativos se distribuyen de manera más equilibrada.

4.2 Distribución de los errores

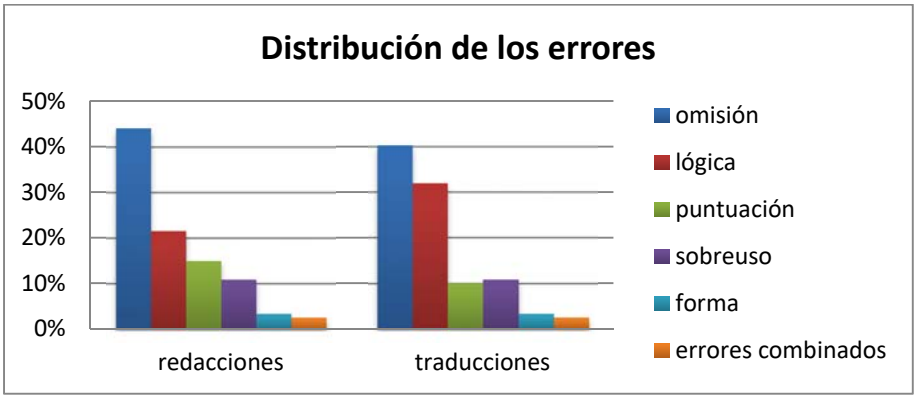
Como se observa en la siguiente tabla, en total se han analizado 946 casos en los 120 trabajos. Los usos correctos han llegado a ser la mayor parte de la totalidad. Sin embargo, eso no quiere decir que no haya muchos problemas en el uso de los conectores, ya que pueden existir mucha diferencia de corrección tanto entre los distintos tipos de conectores como entre los conectores correspondientes a distintos niveles, lo cual se presentará en el análisis cualitativo.

Tabla 6. Corrección del uso de los conectores

	Redacciones	Traducciones	Total
Casos	544	402	946
Errores	186	119	305
Porcentaje de los errores	34%	30%	32%
Corrección	66%	70%	68%

En el siguiente gráfico se presenta cómo se distribuyen los distintos errores en los dos tipos de textos.

Gráfico 3. Distribución de los errores



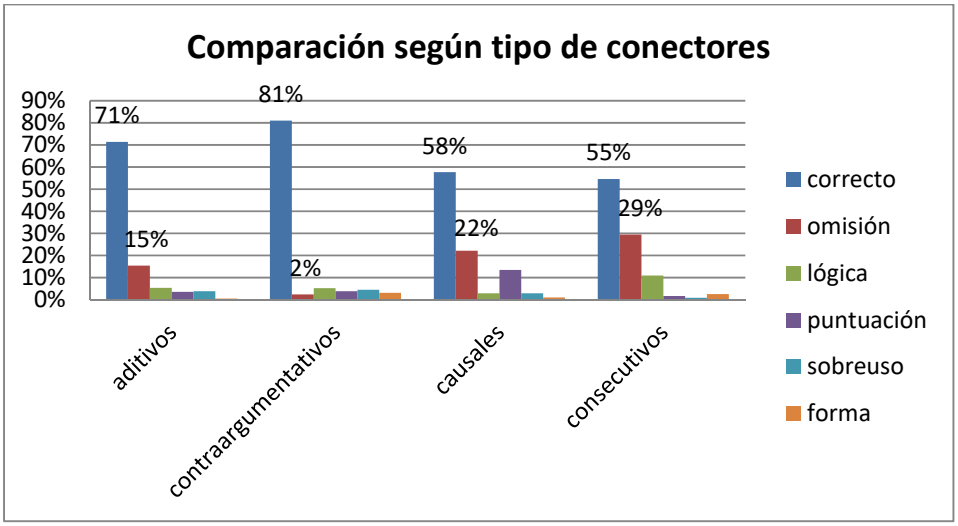
Se ve que tanto en las redacciones como en las traducciones el error de omisión es el más destacado. Además, los errores se distribuyen de manera similar, siguiendo el orden de *omisión* > *lógica* > *puntuación/ sobreuso* > *forma*.

5. Análisis cualitativo

5.1 Evaluación de los usos

Ya se ha mencionado que la corrección del uso de los conectores de nuestro corpus ha sobrepasado 65%. Cabe preguntar, entonces, si los cuatro conectores se han utilizado igual de bien o cuál de ellos se usan mejor, cuál tiende a algún tipo de error determinado, etc. En el siguiente gráfico se exponen las cifras necesarias para contestar a esas preguntas:

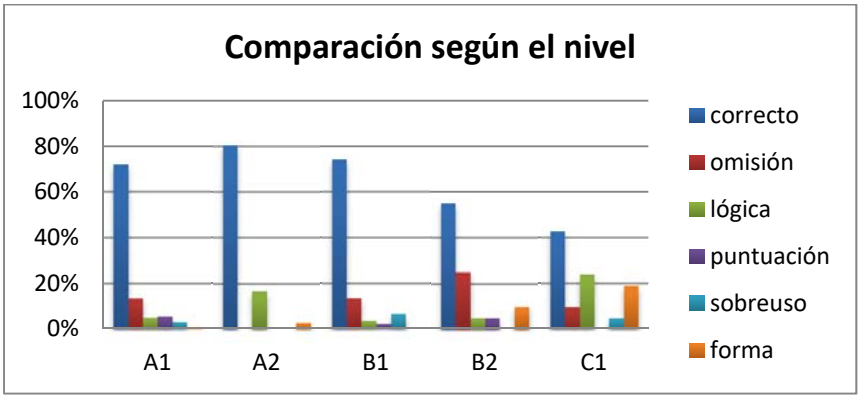
Gráfico 4. Comparación según tipo de conectores



Se observa, primero, que existe diferencia notable de corrección entre los cuatro tipos de conectores. Los contraargumentativos y los aditivos se utilizan mejor que los causales y los consecutivos, siendo estos últimos los más problemáticos. Segundo, mientras que en los contraargumentativos no se detectan errores importantes, en los otros tres tipos el error de omisión constituye el más destacado, representando más de la mitad de los casos erróneos, sobre todo en los consecutivos, que constituyen el grupo más propenso a ese error. Por último, aparte del error de omisión, en los causales se destaca también el error de puntuación, superando 10%.

Ya se ha visto en el gráfico 2 que la mayoría de los usos registrados se centran en los conectores asignados al nivel A por el PCIC. A continuación, se compararán el índice de corrección y la distribución de los errores según el nivel de los conectores.

Gráfico 5. Comparación según el nivel



Se observa que por lo general el porcentaje de corrección es más bajo en los conectores de los niveles superiores que en los básicos. Se puede afirmar que existe una relación inversa entre el nivel de los conectores y la corrección de su uso, con la excepción del grupo A1. Cabe señalar que en el grupo A2 sólo están dos conectores consecutivos *por eso* y *entonces*, y la alta corrección muestra el buen dominio de los dos por parte de los estudiantes. Por otro lado, en el A1 la corrección no es tan alta en comparación con las

cifras de A2 y B1, lo que indica que todavía existen problemas en el uso de los conectores más frecuentes como *y*, *porque* y *pero*[4]. En cuanto a los errores, los de omisión y de lógica siguen siendo los más destacados, distribuidos de distintas maneras en los cinco grupos. Los de forma, a su vez, empiezan a llamar atención en los conectores de B2 y llega a alrededor de 20% en C1, dejando claro la falta de conocimiento de los alumnos de los conectores del nivel avanzado como *por el contrario*, *pues*, *de ahí*, *por el consiguiente*, *en consecuencia*, entre otros.

5.2 Análisis de casuísticas: posibles causas de error

La **omisión** constituye el problema más destacado entre todos, y en la mayoría de los casos los conectores omitidos son consecutivos, causales o aditivos. Consideramos que los alumnos han cometido este tipo de error por influencia de la lengua materna, en que las relaciones lógicas de adición y de causa-consecuencia pueden expresarse de manera implícita y muchas veces se perciben y se sobreentienden de acuerdo con el contexto. Veamos un ejemplo de las redacciones:

7) En el presente, para ser felices, una parte de la gente mira sólo al dinero, **<con tipo= "aditivo" error= "omisión" corr= "y">Ø</con>** cree que con suficiente dinero, puede disfrutar de todo lo mejor del mundo.

(Red. 20130106-e)

En este caso, la oración se ve afectada por la costumbre del chino de yuxtaponer las distintas partes de una oración compuesta, sobre todo, cuando están co-orientadas.

Los errores de omisión también son frecuentes en las traducciones. Cabe destacar que en el texto original chino sólo se han registrado tres conectores, cada uno con una sola aparición. Sin embargo, en los textos traducidos al español se han detectado mucho más usos de los conectores. De hecho, en 48% de los casos analizados de las traducciones no existe un conector original pero sí que hace falta tal elemento en el texto traducido para asegurar la cohesión textual y transmitir mejor la intención comunicativa. Veamos un ejemplo sacado de las traducciones:

8) **Texto original:**

城市化虽然使农民转变为城市居民，但他们在城市里找不到合适的工作，Ø 落入弱势群体的队伍。

Traducción literal:

La urbanización aunque convirtió a los campesinos en ciudadanos urbanos, *pero ellos en la ciudad no podían encontrar trabajo decente, Ø se cayeron en el grupo débil.

Datos del corpus:

aunque muchos campesinos se han convertido en habitantes de la ciudad en el proceso de [urbanización][5], no han logrado encontrar un trabajo oportuno, **<con tipo= "consecutivo" error= "omisión" corr= "por lo que">Ø</con>** también se han convertido en uno de los miembros del grupo débil.

(Tra. 20130304-f)

En el texto original no hay ningún conector delante de la última cláusula de la oración y la relación lógica entre esta parte y el resto de la oración se deja percibir en el contexto, ya que:

[4] Las cifras de corrección de los tres conectores son 69%, 78% y 63%, respectivamente.
[5] Para no obstaculizar la comprensión del texto, añadimos la palabra *urbanización* con el signo de cohete.

en la lógica lingüística de los chinos, el orden de *causa-consecuencia* es la forma directa, por lo que generalmente no hace falta el conector para que el texto sea comprensible; el orden *consecuencia-causa*, a su vez, es la forma inversa y se necesita añadir el conector[6] (Shen, 1991: 424).

No obstante, en español hace falta explicitar esa relación recurriendo al conector. Como se muestra en el ejemplo de arriba, muchos alumnos, seguramente por la influencia de la lengua materna y del texto original, olvidaron añadir el conector apropiado en sus traducciones.

Una de las posibles causas de los errores de **lógica** consiste en el poco tratamiento adecuado que reciben los conectores en el manual del español que se utiliza en China. Según nuestro análisis del manual troncal— *Español Moderno*[7], los conectores no son tratados como una categoría propia, sino como palabras o estructuras nuevas que aparecen de manera dispersa en distintas secciones de las lecciones. Para la mayoría de los conectores se limita a ofrecer su(s) equivalente(s) en chino, sin tocar la función esencial de estos elementos— la de cohesionar el texto y guiar la inferencia. Por tanto, es posible que los alumnos no conozcan a fondo el funcionamiento de los conectores y sólo los utilicen de acuerdo con sus significados literales que les enseñan los manuales o los diccionarios bilingües. De ahí vienen los errores de lógica. Veamos el siguiente ejemplo:

9) ¿Por qué actualmente la gente siempre compleja que es muy dificil sentir la felicidad? **<con tipo= "justificativo" error= "lógica" corr= "Porque">**es que**</con>** ellos tiene la mente sencilla y los gustos complejos.

(Red. 20132927-b)

En vez de *porque*, se ha optado por *es que*, que pertenece al registro oral y que se suele usar para dar excusa, función distinta a la que se requiere en el texto. Además, de acuerdo con el uso habitual, la pregunta "¿Por qué...?" también exige el uso de *porque* en la frase-causa para asegurar la cohesión del texto. Tanto en este caso como en el ejemplo 2), donde se han confundido el conector contraargumentativo total *en cambio* y el parcial *sin embargo*, el problema reside en que el alumno no ha podido distinguir los matices entre dos conectores supuestamente sinónimos.

El error de **puntuación** está relacionado con la falta de conocimiento de las características prosódicas de los conectores. Tiene su mayor presencia en el uso del conector causal *porque.* Como se observa en el ejemplo 3), hay alumnos que han puesto un punto entre la frase-consecuencia y la frase-causa introducida por el conector, sin saber que entre las dos partes no suele haber una pausa tan larga. Una posible causa consiste en la falta de atención puesta en este aspecto en la enseñanza de los conectores. También se puede considerar como resultado de la interferencia de la lengua materna, ya que en chino el conector *yinwei* [因为] "porque" suele ocupar la posición inicial de la oración.

Además, existen casos en que se ha puesto signo de puntuación donde no se debe o, al contrario, se ha omitido indebidamente la marca prosódica del conector. Veamos dos ejemplos respectivos:

10) el ciudadismo hizo a los campesinos de los ciudadanos **<con tipo= "contraargumentativo" error= "puntuación" corr= ", pero">**pero,**<con>**no pudieron buscar un trabajo conveniente, se incorporaron a la misma fila.

[6] Traducción de la autora. Texto original: "……在汉族人的语言逻辑中先因后果是顺态，所以一般不需要关联标志即可明白。而先果后因是逆态，所以需要加关联标志".

[7] Hemos analizado la versión antigua del manual *Español Moderno*, publicada entre los años 1999 y 2007. Trata del manual que ha sido utilizado por los alumnos de nuestro corpus.

(Tra. 20131501-d)

11) **<con tipo= "aditivo" error= "puntuación" corr= "Además, ">**Además**<con>** la urbanización convirtió a los campesinos en los ciudadanos, pero no pudieron encontrar un trabajo adecuado y acabaron por ser del grupo vulnerable.

(Tra. 20132403-a)

Estos casos erróneos nos indica que habría que prestar más atención a las propiedades prosódicas en la enseñanza de los conectores.

De los casos de **sobreuso** destaca el uso simultáneo *aunque* y *pero* en la misma oración. En chino la correlación es común en el uso de los conectores, es decir, se pueden marcar ambas partes conectadas en una oración compuesta. Por ejemplo, para expresar la relación causa-consecutiva, se puede decir *yinwei* A…*suoyi* B [因为 A…所以 B], literalmente "porque A, por eso B". Del mismo modo, para expresar la relación adversativa se recurre al uso correlativo de *suiran* [虽然], "aunque", y *danshi* [但是], "pero". Sin embargo, en español sólo se acepta uno de ellos en la misma oración.

Esa diferencia entre las dos lenguas contribuye al error en cuestión, que suele encontrarse en los alumnos principiantes de español, y algunas veces también en los de cursos superiores, a pesar de la indicación al respecto en el manual y las advertencias repetidas de los profesores. En nuestro corpus, este error se centra en las traducciones, por la influencia del texto original:

12)**Texto original:**

城市化**<con tipo= "contraargumentativo" >**虽然**<con>**使农民转变为城市居民，**<con tipo= "contraargumentativo" >**但**<con>**他们在城市里找不到合适的工作，落入弱势群体的队伍[8]。

Texto traducido:

<con tipo= "contraargumentativo" error= "Ø" corr= "Ø">aunque**</con>** la ciudalización había cambiado los campesinos en ciudadanos, **<con tipo= "contraargumentativo" error= "sobreuso" corr= "Ø">**pero**</con>** ellos no podían encontrar trabajos adecuados en la ciudad y por consecuencia, ellos se hicieron uno de la fila de la dicha comunidad.

(Tra. 20130915-e)

El error de **forma** tiene su mayor presencia en los conectores contraargumentativos y los consecutivos que son sintagmas preposicionales, tales como *en consecuencia/ por consiguiente*, *en cambio/ al contrario*. En algunas ocasiones se equivocan en la preposición de esos conectores, como se ha mostrado en el ejemplo 6).

Otro tipo de problema reside en la falta de la conjunción relativa *que* que se debe utilizar junto con el conector cuando éste precede a una oración. Eso también se puede relacionar con la influencia de la lengua materna, ya que en chino en la misma ocasión no hace falta añadir un elemento gramatical para introducir oración.

13) En su opinión, si pueden satisfacer a sí mismo y a los demás, vale la pena dedicar muchas horas en hacerlo **<con tipo= "contraargumentativo" error= "forma" corr= "a pesar de que">**a pesar de**<con>** tienen muchas cosas más importantes que hacer.

(Red. 20130327-e)

[8] Véase la traducción literal en el ejemplo 8).

6. Conclusión

De los análisis anteriores se pueden resumir: primero, los estudiantes prefieren usar los conectores básicos y los han usado bastante bien; los conectores avanzados se han utilizado relativamente menos y con menor corrección; los conectores consecutivos y los causales han causado más problemas a los alumnos en comparación con los aditivos y los contraargumentativos; algunos errores detectados son prototípicos y sistemáticos, ya que se repiten frecuentemente en los alumnos de distintas universidades; los errores están relacionados con las diferencias existentes entre las dos lenguas, tanto en el aspecto gramatical como en el discursivo.

A partir del resumen anterior, se pueden proponer algunas pautas de mejora para la introducción de estos elementos en la clase E/LE destinada a los alumnos sinohablantes:

a) **Utilizar método contrastivo.** Habría que prestar especial atención a las diferencias en la organización del discurso entre las dos lenguas, que se reflejan en el uso de los conectores. Al redactar y traducir en español, habría que poner énfasis en la cohesión textual y evitar la transferencia negativa de la lengua materna.

b) **Individualizar los conectores.** El estudio del significado de los conectores no debería basarse sólo en traducciones. Habría que explicar las instrucciones que constituyen el significado de cada conector y que lo difieren de sus "sinónimos".

c) **Tener en cuenta las propiedades gramaticales.** Merecen más atención las características morfosintácitcas y prosódicas de los conectores, cuyo conocimiento es imprescindible para el uso correcto de estos elementos.

d) **Ampliar la introducción de los conectores.** Aparte de los conectores básicos, los alumnos, sobre todo los de cursos superiores, deberían conocer de manera sistemática más conectores del nivel avanzado.

e) **Usar ejercicios específicos.** Habría que elaborar ejercicios dedicados específicamente a los distintos aspectos de los conectores, teniendo en cuenta las diferencias existentes al respecto entre las dos lenguas en cuestión.

Referencias bibliográficas

Domínguez García, Mª N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves.* Madrid: Arco/Libros, S.L.

Domínguez García, Mª N. (2010). "Los marcadores del discurso y los tipos textuales". En: Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa. (coords). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy.* Madrid: Arco / Libros, S.L. pp. 281-326.

Fuentes Rodríguez, C. (1987). *Enlaces extraoracionales.* Sevilla: Alfar.

Llamas Saíz, C. (2010). "Los marcadores del discurso y su sintaxis". En: Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy.* Madrid: Arco / Libros, S.L. pp. 183-239.

Lu Hui-Chuan y Lu Lo Hsueh (2012). "Estudio del uso del artículo a partir de un corpus paralelo de aprendices, CPATEI". En: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas.* Vol. 7. pp.193-202.

Martí Sánchez, M. (2013). *Los marcadores discursivos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Martín Zorraquino, Mª A. (2008 [1998]). "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical". En: Mª A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis.* Madrid: Arco / Libros, S.L. 2ª edición.

Martín Zorraquino, Mª A. (2010). "Los marcadores del discurso y su morfología". En: Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.) *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy.* Madrid: Arco / Libros, S.L. pp. 93-181.

Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En: V. Demonte Barreto e I. Bosque. (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española.* Vol. 3, pp. 4051-4214.

Mederos Martín, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual.* Santa Cruz de Tenerife: Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.

Montolío Durán, E. (2008 [1998]). "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos". En: Mª A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis.* Madrid: Arco / Libros, S.L. 2ª edición.

Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Consulta en línea en febrero de 2016. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Portolés Lázaro, P. (1993). "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español". En: *Verba: Anuario galego de filoloxia.* Nº 20. pp. 141-170.

Portolés Lázaro, P. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Portolés Lázaro, P. (2002). "Marcadores del discurso y traducción". En: J. García Palacios y Mª T. Fuentes (eds.). *Texto, terminología y traducción.* Salamanca: Almar. pp. 145-167.

Portolés Lázaro, P. (2014). "Gramática, semántica y discurso en el estudio de los marcadores". En: Mª M. García Negroni (ed.). *Marcadores del discurso: Perspectiva y contrastes.* Buenos Aires: Santiago Arcos. pp. 203-232.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.

Shen Xiaolong 申小龙 (1991). *Zhongguo juxing wenhua*. 中国句型文化 [La cultura de la sintaxis china]. Changchun: Dongbei Shifan Chubanshe. segunda impresión.

Zheng Shujiu 郑书九, Liu Yuanqi 刘元祺 (eds.) (2015). *Quanguo Gaodeng Yuanxiao Xibanyayu Jiaoyu Yanjiu.* 全国高等院校西班牙语教育研究 [Estudio sobre la enseñanza del español en las universidades de China]. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

Sí o no: análisis del problema del uso de partículas de polaridad españolas de los alumnos chinos

YIFAN JIN

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Este trabajo pretende analizar el problema del uso de partículas de polaridad *sí* y *no* de los estudiantes chinos durante su aprendizaje de español, específicamente, el uso de los adverbios *sí* y *no* en las respuestas de interrogativas totales.

La presencia o ausencia de las partículas de polaridad *sí* y *no* puede determinar el valor de polaridad de un enunciado. Sin embargo, muchos chinos suelen emplearlas incorrectamente, por lo tanto emiten una información errónea y totalmente diferente a lo que realmente quieren expresar.

En este trabajo se prepara dos cuestionarios, un oral y otro escrito, para dos grupos de estudiantes, uno de nivel de A2 y el otro de B1. Se supone que los estudiantes de nivel A2 deben estar aprendiendo el contenido de las interrogativas y respuestas, mientras que los de B1 deben tener este conocimiento controlado. Sin embargo, según el resultado de la encuesta, ambos lo hacen mal.

Palabras clave: *sí*; *no*; partícula de polaridad; interrogativas; respuesta; español; chino

Capítulo 1. Introducción

1.1 Situación actual de la enseñanza de E/LE en China

En los últimos años, con el aumento de las relaciones comerciales entre China y los países hispanohablantes, el estudio de la lengua española día a día se ha hecho más popular. El manual de español que usan la mayoría de las universidades de China continental desde el año 1999 hasta ahora es *Español Moderno*, siendo un método muy tradicional en la enseñanza del idioma. Hasta ahora se han publicado varios manuales de lectura, sin embargo, China continental todavía no cuenta con un buen manual de expresión oral, por lo cual los materiales usados en las clases orales dependen de los profesores.

1.2 Mala interpretación y mal uso de las partículas de polaridad sí y no en el proceso del aprendizaje de español de los chinos

Las diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua extranjera pueden llevar a una mala interpretación de la intención del hablante. Las partículas de polaridad pueden determinar el valor de polaridad de una oración. Sin embargo, podemos darnos cuenta de que en el ámbito español, los alumnos chinos las interpretan y utilizan mal con frecuencia, sobre todo cuando se emplean como proformas oracionales.

Español: ¿Has comido ya? Chino: No.

Español: ¿No has comido? Chino: Sí.
Español: Entonces, ¿has comido ya? Chino: No.

En este diálogo corto, el español pregunta al chino de dos formas: *¿Has comido ya?* y *¿No has comido?*. Para los españoles, sin duda alguna, si las dos interrogativas son para una misma persona, las respuestas serán iguales, sean ambas *sí* o *no*. Sin embargo, en las respuestas de los chinos, si aparecen ambas partículas de polaridad en la misma situación, tendrían dos respuestas diferentes, contestarían *no* para la interrogativa *¿Has comido ya?,* y *sí* para la interrogativa *¿No has comido?*. Desde el punto de vista del chino, no importa que sea *sí* o *no*, en este caso ambas sirven para expresar que no ha comido todavía, porque lo que indican estas palabras es la (dis)conformidad de la información dada por el interlocutor. Si los alumnos no prestan atención a esta cuestión, causarían confusión y ambigüedad en la comunicación como lo que ocurre en el diálogo.

1.3 Objetivos y metodología de este trabajo

En este trabajo se pretende analizar el problema del uso de partículas de polaridad *sí* y *no* de los estudiantes chinos durante su aprendizaje de español, específicamente el uso de los adverbios *sí* y *no* en las respuestas de interrogativas totales. El objetivo principal es estudiar los errores relativos que cometen los alumnos chinos.

Se ha usado la metodología descriptiva, la contrastiva y el cuestionario en este trabajo.

En el Capítulo 2 se presenta la información más básica de las partículas de polaridad *sí* y *no* en español. En el Capítulo 3 se analiza el uso de *sí* y *no* en las interrogativas totales y sus respuestas en español. En el Capítulo 4 se explica el problema el uso de *sí* y *no* de los alumnos chinos en español y se contrasta entre el uso de estas dos palabras en español y en chino. Y en el Capítulo 5 se analizan el resultado de los cuestionarios efectuados a dos grupos de estudiantes chinos de diferentes niveles de español.

Capítulo 2. Partículas de polaridad: sí y no

Las palabras clave del título *sí* y *no* son dos partículas de polaridad que indican afirmación y negación de un enunciado. Se denomina *partículas de polaridad* a aquellas unidades que expresan afirmación o negación y, por ende, que determinan si la polaridad de la oración en la que aparecen es afirmativa o negativa (González Rodríguez, 2009: 16).

Las partículas de polaridad pueden servirse de proformas oracionales o modificadores del sintagma verbal. En su uso como proformas oracionales, las partículas de polaridad se emplean en dos clases de contextos: para responder a una interrogativa y para denotar (dis)conformidad con respecto al enunciado previo, es decir, en las respuestas y las réplicas (González Rodríguez, 2009: 17).

(1) ¿No fue ayer?
(2) Sí, fue ayer. / No, no fue ayer.

En este ejemplo, los *sí* y *no* en cursiva pertenecen a la clase de proformas oracionales. El *sí* y el *no* en cursiva se sirven para contestar afirmativa o negativamente a la interrogativa dada anteriormente. En este caso, no es necesario el cumplimiento de información en las respuestas. Se puede responder con una proforma oracional sola, es decir, un *sí* o un *no*, para dar la afirmación o la negación. Sin embargo, aquí la polaridad de las partículas no equivale a la conformidad o disconformidad. La situación contraria como *Sí,*

no fue ayer o *No, fue ayer* resultaría agramatical e inadecuada porque va en contra de la regla de concordancia. Y así surge el problema central de este trabajo que se discutirá más adelante.

Como podemos ver, también existen otros *no* en este diálogo corto, pero son del otro uso de partículas de polaridad: como modificadores del sintagma verbal.

Capítulo 3. Interrogativas y respuestas con *sí* o *no*

Las interrogativas afirmativas y negativas, a pesar de su valor de polaridad, tienen diferencia en la interpretación. Las interrogativas negativas llevan una orientación o inclinación de negación del hablador aunque no lo expresa directamente, y las interrogativas afirmativas, en cambio, son más neutras. Solo cuando se pronuncian con una entonación expresando la sorpresa de que su interlocutor u otras personas,

las interrogativas afirmativas conllevan una inclinación de negación.

Las interrogativas pueden ser elípticas o no, es decir, los enunciados interrogativos pueden ser una secuencia con estructura oracional o no oracional. Según CONTRERAS, Heles (1999: 1934), las no elípticas se dividen en cuatro clases, que podemos denominar totales (o absolutas), disyuntivas, de confirmación y parciales. En cuanto a las interrogativas totales, debemos mencionar las interrogativas parciales como contraste. Las interrogativas totales requieren una repuesta afirmativa o negativa y la variable corresponde al carácter afirmativo o negativo de la predicación; mientras que las parciales piden información más específica con un pronombre, adjetivo o adverbios interrogativos como incógnita. (Contreras, 1999: 1934; Escandell Vidal, 1999: 3941).

Capítulo 4. Problema común del uso de *sí* o *no* de los chinos

Para los estudiantes chinos, una simple respuesta o interrogativa con *sí* o *no* resultaría un problema en la expresión española, sobre todo en la comunicación oral. Explicaremos las palabras chinas correspondientes a los adverbios *sí* y *no* del español y su uso en el ámbito chino. Luego presentaremos los errores más comunes que suelen cometer los chinos en el aprendizaje del español que relacionan con las partículas de polaridad *sí* y *no*.

4.1 Trasfondo del idioma chino sobre sí y no

El pueblo chino consiste en 56 etnias y usa alrededor de 80 idiomas étnicos que pertenecen a cinco familias de lenguas. El idioma oficial de China es el chino mandarín. Se basa en el dialecto del norte y toma la pronunciación de Pekín como estándar. En este trabajo solo trataremos sobre el chino mandarín.

En este capítulo presentaremos las palabras chinas que expresan la polaridad y su uso. Como el español y el chino mandarín usan dos sistemas de escritura totalmente diferentes - letras y caracteres-ponemos *[:]* después de los caracteres chinos para explicar su pronunciación y su significado. La explicación antes de los dos puntos es *pinyin* (que es el sistema de transcripción fonética del chino mandarín reconocido como oficial en la República Popular China que sustituye los caracteres chinos por letras del alfabeto latino para escribir fonéticamente las palabras chinas) y después de los dos puntos está el significado del carácter.

En el chino mandarín, existen dos palabras que, como el *no* en español, expresan la negación, o sea, la disconformidad entre el contenido y el mundo extralingüístico: 不[bù: no] y 没[méi: no]. Podemos decir que 没[méi: no] se usa para negar mientras que 不[bù: no], además de la negación,

también se puede usar rechazar.

Las partículas de polaridad afirmativa que usan más son 对[duì: sí, correcto, efectivamente] y 是 [shì:

sí, lo es, es así] o 是的[shì-de: sí, lo es, es así]. Se puede ver que el carácter 是[shì] puede servir tanto de adverbio como de partícula de polaridad.

4.2 Errores más comunes de sí o no de los chinos

El problema más grave consiste en que los chinos equivalen el valor de (dis)conformidad con el valor de polaridad de las partículas de polaridad *sí* y *no* como proformas. El problema surge con más frecuencia cuando hay una negación en la interrogativa. Si un chino no maneja bien la regla del uso de *sí* y *no*, va a dar una respuesta que expresa su intención incorrectamente y malentender la información que lleva con un solo *sí* o *no* de un español.

En las interrogativas sin ningún término de negación, sus respuestas son iguales, por lo que presentan una concordancia en el *sí* o *no* con la frase seguida para confirmar la información dada.

(1) - ¿Fuiste ayer?
- Sí, fui ayer.
- No, no fui ayer.

(2) - 你昨天去了吗? Nǐ zuó-tiān qù le ma? [lit. ¿Tú ayer ir?]: ¿Fuiste ayer?
- 对/是的，我去了。Duì/shì-de, wǒ qù le.[lit. Sí, yo ir.] : Sí, fui.
- 不，我没去。Bù, wǒ méi qù.[lit. No, yo no ir.] : No, no fui.

En este caso, si suprimimos la segunda parte de las respuestas, con esta elipsis y sólo la palabra *sí* o *no*, también se puede comprender lo que contestan, y los significados indicados con las palabras afirmativas o negativas en chino y en español son iguales.

Sin embargo, cuando las interrogativas contienen un término de polaridad negativo, es decir, un *no* en español o un 不 [bù: no] en chino, el resultado será contrario. Muchos chinos cometerán errores aquí. Es fácil que den una respuesta con una contradicción de valor de polaridad entre la proforma y la oración siguiente.

(3) - ¿No fuiste ayer?
a. - Sí, fui ayer.
b. - No, no fui ayer.

(4) - 你昨天没去吗? Nǐ zuó-tiān méi qù ma? [lit. ¿Tú ayer no ir?]: ¿No fuiste ayer?
a. - 不，我去了。Bù, wǒ qù le.[lit. No, yo ir.] : No, fui.
b. - 对/是的，我没去。Duì/shì-de, wǒ méi qù.[lit. Sí, yo no ir.] : Sí, no fui.

La lógica de las respuestas españolas siguen igual, mientras que los términos de polaridad se contradicen con la confirmación en la siguiente parte. Es decir, aquí un 不 [bù: no] en chino significa una afirmación del hecho *fui ayer*, y los términos de afirmación indica una negación del hecho.

Los términos de polaridad en el ámbito español corresponden al hecho referido: sí o no, haber pasado

o no. Es decir, un *sí* siempre lo sigue una frase afirmativa, mientras que un *no*, siempre una frase negativa. En español, la existencia y la ausencia de negación en las interrogativas no influyen las partículas de polaridad de las respuestas. Sin embargo, la respuesta con *sí* o *no* en chino es un juicio evaluativo de la exactitud de la información dada. Por lo tanto, la negación está incluida en toda la información, e influye el juicio de *sí* o *no* en la respuesta. En este aspecto, la lógica china y la española de reacción se alejan considerablemente. A un español la forma de respuesta de chinos le costaría mucho y viceversa.

Capítulo 5. Análisis de los cuestionarios

Se supone que los estudiantes de nivel A2 deben estar aprendiendo el contenido de las interrogativas y los de B1 deben tener este conocimiento controlado, por lo tanto pueden manejar bien el uso de las partículas de polaridad *sí* y *no* bien en las interrogativas totales, sobre todo, las negativas, correctamente. Por lo tanto, se hicieron investigaciones en dos grupos de estudiantes, diez alumnos de nivel A2 y diez de nivel B1, todos estudian español en China, les enseñan el idioma tanto profesores chinos como profesores españoles, además, ninguno de ellos han estado en países hispanohablantes, es decir, su ámbito de lenguaje es chino. Se les preparan dos cuestionarios en español, uno oral y otro escrito, para observar si han aprendido bien el uso de las partículas de polaridad y la parte de interrogativas como expectativa. Consideran que si ponemos el cuestionario escrito primero, los alumnos notarían la intención de la encuesta y estarían alerta en las respuestas del cuestionario oral por lo que estarían más prudentes en la reacción y eso influiría en el resultado, por lo tanto, el orden que se prepara es primero el cuestionario oral y luego el escrito.

5.1 Cuestionario oral

Se intenta percibir las reacciones y las respuestas más naturales y directas de los alumnos en el cuestionario oral. Por las reacciones dadas sin pensar, podemos descubrir la lógica que usan en el ámbito español y si de verdad han controlado el uso de las partículas de polaridad sí y no y las interrogativas.

La PRIMERA parte de este cuestionario trata de las interrogativas y respuestas sobre si ha comido este estudiante.

Ya son las... (hora), ¿has comido?
¿No has comido?/Pues has comido ya, ¿eh?

En el grupo de A2, seis estudiantes (60%) dan respuestas contradictorias, y entre ellos, una (10%) alumna corrige su respuesta como *No...ah, sí.*. Existen dos versiones de errores de la misma lógica.

1) - Ya son las...(hora), ¿has comido?
- Sí.
- ¿No has comido?
-No

(2) - Ya son las...(hora), ¿has comido?
No.
¿No has comido?
Sí.

Y en el grupo de B1, las respuestas de cinco alumnos (50%) se contradicen. En la SEGUNDA parte se preparan dos preguntas:

¿Cuándo empezaste a estudiar español? ¿Antes no lo habías aprendido?

En la segunda pregunta, cinco alumnos (50%) del grupo de A2 y cinco (50%) del grupo de B1 dicen *sí*, y una alumna (10%) del grupo B1 responde *yes*.

Formulario 1: Tasa de errores en el cuestionario oral

	Grupo	Tasa de error absoluto (%)	Tasa de un error que se corrige enseguida (%)
Parte 1	A2	50	10
	B1	50	/
Parte 2	A2	50	/
	B1	60	/

Otra cosa que notan es que cuando se enfrentan a una interrogativa que pretende tener una respuesta con sí o no, los alumnos del grupo de B1 piensan y dudan más antes de contestarlas. Ya se han dado cuenta de que, para ellos, el uso de *sí* y *no* es difícil y es muy posible que vayan a dar una respuesta incorrecta. Sin embargo, con esta conciencia, muchos de ellos todavía no saben cómo responder correctamente.

En el cuestionario oral, además de *sí* y *no*, existen otras posibilidades de respuesta. Sin embargo, los estudiantes solo saben usar estos dos adverbios. Ninguno de ellos emplea expresiones como *efectivamente* y *claro* cuando contestan.

5.2 Cuestionario escrito

Las preguntas se adopta del cuestionario diseñado por Isabel Lorenzo Díaz en su trabajo doctoral (2007: anexos). Este cuestionario consta de dos interrogativas concentrando en si ha comido o no el encuestado de formas diferentes. El este par de preguntas -(1) y (2)- contiene una pregunta en sentido afirmativo y una con negación.

Entre las respuestas del grupo de nivel A2, la cifra de gente que da una respuesta errónea a la pregunta (2) es uno (10%). Mientras que en el grupo de nivel B1, hay tres (30%) personas lo contestan mal. Es decir, los encuestados del grupo de nivel B1 se equivocan más.

Formulario 2: Tasa de errores (%) en el cuestionario escrito

Preguntas	A2	B1
1	0	0
2	10	30

5.3 Conclusión de los cuestionarios

Los dos cuestionarios se plantean para saber si los estudiantes chinos de cierto nivel de español han aprendido cómo reaccionar a las interrogativas totales, sobre todo negativas, e interrogativas de confirmación y cómo formar interrogativas de eco. Se puede ver que la confusión lógica de la respuesta *sí* o *no* es grave en el aprendizaje de español de alumnos chinos, especialmente en la comunicación oral. Es una parte que no se han dado énfasis en los manuales. Antes suponíamos que los alumnos de nivel A2 están estudiando las preguntas y respuestas, y los de nivel B1 deben haber controlado esta parte. Sin embargo, según el resultado de la encuesta, los estudiantes, tanto de nivel A2 como de B1, se equivocan cuando enfrentan a las interrogativas totales, especialmente las negativas. En la encuesta oral, los estudiantes de B1 reaccionan mejor que los de nivel A2, sin embargo, en la primera parte del cuestionario escrito, los alumnos de nivel B1 responden peor que los de nivel A2. Entonces, podemos decir que durante la enseñanza-aprendizaje de A2 a B1, las interrogativas totales negativas no se han tratado como una parte importante para los estudiantes chinos, y eso provocará problemas en la comunicación entre los alumnos y los hispanohablantes.

Capítulo 6. Conclusión

En este trabajo hemos intentado a investigar el fenómeno de la dificultad del uso de las partículas de polaridad *sí* y *no* en las respuestas de interrogativas totales de los alumnos chinos. También discutimos las diferencias entre español y chino del uso de las partículas de polaridad en las respuestas de interrogativas totales. Diseñamos un cuestionario oral para los estudiantes que están estudiando español en la universidad. Y según su nivel de español, dividimos los encuestados en dos grupos, uno de nivel A2 y otro de B1. Analizamos el resultado de los cuestionarios en el capítulo 5. Para nuestra sorpresa, el resultado no alcanza nuestras expectativas. Ambos grupos lo hacen mal, y la tasa de errores de algunas partes llega un 50%. Es decir, por una parte, el problema del uso de *sí* y *no* de los estudiantes chinos es grave; y por otra parte, los manuales preparados para los chinos y la enseñanza de los profesores no ayudan mucho en este problema.

Para solucionar este problema, se debería renovar el contenido de los manuales diseñados para los chinos, repitiendo este contenido en las unidades didácticas. Además, los profesores deben dirigir a los estudiantes a distinguir el uso de *sí* y *no* en chino y el uso en español y a aprender a usar otras expresiones como *efectivamente*, *de acuerdo*, *claro*, *¿de verdad?* en vez del empleo de *sí* y *no*. Y es recomendable que los alumnos practiquen más la expresión oral, especialmente con los hispanohablantes, y utilicen más recursos de español en Internet, como las películas y series en español. Con el desarrollo de la tecnología, el estudio ya no se limita a los libros. Deben aprovechar los recursos digitales.

Referencias bibliográficas

Acero, J. J., Bustos, E., Quesada, D. (1985). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Contreras, H. (1999). *Relaciones entre las construcciones interrogativas, exclamativas y relativas*. En Bosque, I. y Demonte, V. (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española (Vol. 2): Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 1931-1962). Madrid: Espasa Calpe.

Dong, Y., Liu, J. (2000). *Español Moderno*. Pekín: Foreign Language Teaching And Research Press.

Durão, A. B. de A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.

Escandell Vidal, M. V.(1999). *Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos*. En Bosque, I. y Demonte, V. (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española (Vol. 3): Entre la oración y el discurso. Morfología* (pp. 3929-3991). Madrid: Espasa Calpe.

González Rodríguez, R. (2009). *La expresión de la afirmación y la negación.* Madrid: Arco Libros.

Huang, B. , Liao, X.(2011). *Chino moderno* (Vol. 1)《现代汉语》上册. Pekín: Higher Education Press.

Lin, H. (2001). *A Grammar of Madarin Chinese*. Muenchen: Limcom Europa.

Lorenzo Díaz, I. (2007*). Pragmática intercultural y enseñanza de E/LE a coreanos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Lu, J. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China*. Madrid: Asociación de Amigos de China.

Lü, S. (1992). *Interrogativas·negación·afirmación《疑问·否定·肯定》*. En Lü, S. (Ed.), *Antología de LÜ, Shuxiang (Vol. 3)《吕叔湘文集（第3 卷）》*(pp. 510-530). Pekín: The Commercial Press.

Nisbett, Richard (2004). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently... and Why.* Nueva York: Free Press.

Sánchez López, C. (1999). *La negación*. En Bosque, I. y Demonte, V. (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española (Vol. 2): Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2561-2634). Madrid: Espasa Calpe.

Santos Povira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.

Sun, Y. (2010*). Gramática de Uso Práctico del Español*. Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press.

Wang, H. (2009). *Manual práctico del chino moderno《现代汉语实用教程》*.Hefei: University of Science and Technology of China Press.

Wang, Ho-Yen C. (2003). *La negación en chino y en español* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Yao, Junming (2006). *Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial* (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid

Anexos

Modelo de cuestionario escrito

Responda a estas preguntas en forma positiva+ (expresar afirmación) o negativa- (expresar negación). Puede elegir la forma adecuada según su condición. Por favor, haga frases largas para evitar ambiguedades.

1). ¿Has comido?

+

-

2). ¿No has comido?

+

-

Modelo de cuestionario oral

1. Ya son las ... (hora), ¿has comido?
2. ¿No has comido?/Pues has comido ya, ¿eh?
3. ¿Cuándo empezaste a estudiar español?
4. ¿Antes no lo has aprendido?

5¿Qué te parecen tus profesores? No son profesores malos, ¿eh?

La adquisición del valor genérico del artículo español por los aprendientes chinos

XIUCHUAN LU

Fudan University

Resumen: La adquisición del valor genérico del artículo español supone una gran dificultad para los aprendientes chinos que estudian el español como su segunda lengua. En el presente artículo, diseñaremos un experimento para investigar dicha cuestión con el fin de encontrar cuáles son las dificultades y sus orígenes. Además, planteamos "la Hipótesis de la Genericidad Latente de los SSNN Escuetos" del español para analizar los errores cometidos por los participantes.

Palabras clave: genericidad; artículo; chino; errores

1. Introducción

El concepto de la genericidad de los sintagmas nominales (SSNN) existe en ambos idiomas, tanto en chino como en español, presentado en diferentes formas. Según Leonetti (1999: 870), la genericidad define a los SSNN "que se refieren a una clase o especie, y no a objetos concretos o cantidades específicas". Por ejemplo:

(1). a. *El hombre siempre en cada instante, está viviendo según lo que es el mundo para él.*
b. *Las nueces engordan.*
c. *Un caballero debe portarse bien con su dama*[1].

Nos explica Solís García (1999: 695) que los sintagmas nominales en los ejemplos de (1) —*el hombre, las nueces* y *un caballero*— "predican propiedades características de una clase de objetos o de una especie y que, por lo tanto, no hacen referencia a objetos particulares (ni a eventos o sucesos localizables en el tiempo y en el espacio)".

En chino, los SSNN también tienen interpretación genérica. Liu (2002) analiza las propiedades semánticas y sintácticas de los SSNN que denotan una clase de objetos y las posiciones que pueden ocupar. Veamos un ejemplo suyo:

(2). *Xiongmao chi zhuzi.*
oso panda comer bambú
"El oso panda come bambú".

[1] Ejemplos citados de Solís García (1999: 695).

Gao (2004) define la genericidad desde dos puntos de vista: la característica y la cantidad. La primera se refiere a los objetos que cuentan con una misma característica o que presentan propiedades iguales; y la segunda denota una clase o una colectividad de objetos en vez de un individuo solo. El autor toma estos dos aspectos como el núcleo semántico de los sintagmas nominales genéricos.

La adquisición del rasgo genérico sería un tema interesante, puesto que existen no solo similitudes, sino también diferencias entre el chino y el español, sobre todo si lo consideramos desde perspectivas sintácticas y semánticas. Como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Las estructuras genéricas en español y en chino.

Genericidad en español	Ejemplos
Artículo definido + SN	***El hombre*** *es mortal./****Los hombres*** *son mortales.*
Artículo indefinido + SN	***Un estudiante*** *debe leer mucho.*
Nombres escuetos en plural	*Me gusta comer* ***manzanas****.*
Nombres escuetos no contables en singular	*Quiero* ***agua****.*
Genericidad en chino	
Nombres escuetos	***Yang*** *chi* ***cao*** *cabra comer hierba* *(La cabra come hierbas.)*
Yi + Cl + SN	***Yi zhi qingwa*** *you si tiao tui* *uno Cl rana tener cuatro Cl pierna* *(Una rana tiene cuatro patas.)*
Zhe/Na + *Zhong/Lei...* +SN	***Zhe zhong shu*** *hen hao* *este Cl libro muy bueno* *(Este tipo de libros son muy buenos.)*

La Tabla 1 nos muestra que hay cuatro construcciones en español con interpretación genérica. Algunas de estas tienen formas similares con las expresiones genéricas en chino. Por ejemplo, los nombres escuetos, los sintagmas nominales con el numeral *yi* (uno), que tiene valores parecidos con el artículo indefinido en español, e, incluso, los demostrativos (con funciones similares a las del artículo definido en español), en ciertas construcciones formadas con clasificadores que expresan la clase o especie, también pueden introducir sintagmas nominales con interpretación genérica.

Considerando dichos aspectos, podemos deducir que los estudiantes chinos, cuya lengua materna tiene la referencia genérica en su gramática, quizás se encuentran con dificultades a la hora de seleccionar artículos españoles adecuados para expresar la genericidad, puesto que siempre acuden a buscar elementos equivalentes morfoléxicos en chino al artículo definido e indefinido en español. Además, hasta el momento, no han surgido muchos trabajos lingüísticos que hayan tratado el tema de la adquisición L2 del rasgo genérico del artículo español por los aprendientes chinos. Por tanto, diseñaremos el presente experimento sobre la adquisición del uso genérico del artículo español con el fin de observar si los estudiantes chinos tienen o no esta dificultad y, si la tienen, en qué consiste detalladamente el obstáculo para su adquisición.

2. Experimento

Considerando las formas genéricas en chino y en español, destacamos que en la interfaz sintáctico-semántica no existe una correspondencia totalmente exacta entre los dos idiomas. De modo que proponemos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1ª: la transferencia de la lengua materna influye en la adquisición del rasgo genérico del artículo español por los aprendientes chinos.

Hipótesis 2ª: la mayor dificultad de la adquisición del rasgo genérico del artículo español se sitúa en las complicaciones de la interfaz sintáctico – semántica. Los estudiantes chinos adquieren primero la genericidad expresada por el artículo cero Ø, puesto delante de nombres plurales o nombres de masa. Luego dominan el valor genérico del artículo definido, y finalmente adquieren la genericidad presentada por el artículo indefinido.

55 participantes efectuarán este experimento, de ellos 20 son de nivel inicial, 23 son de nivel intermedio y los 12 restantes son de nivel avanzado. Antes de empezar el experimento dejamos a los participantes asistir a la prueba del nivel de español en el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes para verificar sus niveles.

El experimento contiene dos partes: una prueba[2] de 20 oraciones con huecos donde los estudiantes deben seleccionar el artículo adecuado para expresar la genericidad, y una tarea de traducción chino-española[3]. Todos los participantes tomarán la prueba de rellenar huecos y, considerando la dificultad de la tarea de traducción y el límite del idioma, solo los estudiantes de nivel intermedio y avanzado participarán en dicha tarea de traducción.

La tarea de rellenar huecos contiene 20 oraciones que presentan el uso genérico del artículo español en diferentes contextos. En concreto, trata de la genericidad expresada por el artículo definido, el indefinido o el nombre escueto en diferentes posiciones sintácticas de las oraciones. La prueba de traducciones chino-españolas como un complemento para la investigación del valor genérico. Examinaremos el comportamiento del uso genérico del artículo español de los estudiantes chinos de nivel intermedio y avanzado, con el fin de proporcionar evidencias más profundas a nuestra investigación sobre los conocimientos suyos del artículo genérico.

En esta prueba de traducciones, supongamos dos variables para estudiar cómo funcionan respectivamente:

1. La posición sintáctica del SN con que se combina el artículo, por ejemplo, el sujeto o el objeto.
2. La contabilidad del nombre; por ejemplo, continuo o discontinuo.

De esta forma, investigamos cómo seleccionan el artículo español adecuado al traducir los nombres escuetos genéricos del chino al español, descubrimos sus errores y analizamos las causas de los errores cometidos.

A continuación, analizamos los datos concretos recogidos para aclararnos cómo se comportan los aprendientes chinos al seleccionar el artículo para expresar el valor genérico. En cuanto al índice de errores para los estudiantes de diferentes niveles, lo presentamos en la siguiente tabla:

[2] Véase el Anexo I.
[3] Véase el Anexo II.

Tabla 2. Índice de errores presentado por los estudiantes chinos en el uso genérico

Índice de errores / ~~Artículo definido~~	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Artículo indefinido	77 %	75,65 %	71,67 %
Artículo cero Ø	60,83 %	39,86 %	26,39 %
Promedio	52,05 %	42,21 %	34,85 %

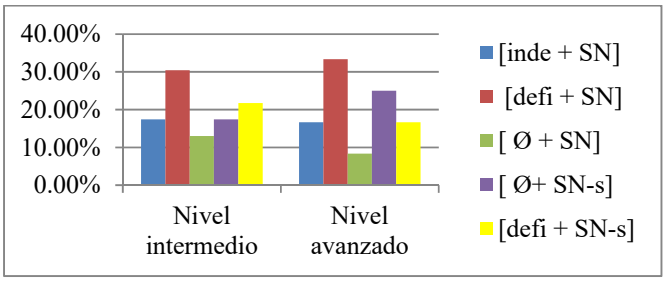
Con los datos presentados en la tabla de arriba, observamos que el uso genérico del artículo español constituye una dificultad para los estudiantes chinos. Incluso los aprendientes de nivel avanzado presentan un promedio de índice de errores del 34,85 %, por no hablar siquiera de los estudiantes de los niveles inicial e intermedio. Entre las diferentes formas que expresan la genericidad, nos damos cuenta de que la mayor dificultad para los aprendientes chinos consiste en la genericidad expresada por el artículo indefinido, cuyos índices de errores son del 77 %, del 75,65 %, y del 71,67 % respectivamente para los estudiantes de nivel inicial, intermedio y avanzado. Además de esto, el valor genérico del nombre escueto con el artículo cero Ø también presenta un alto índice de errores, especialmente para los estudiantes de nivel inicial, del 60,83 %. Pero este mismo uso se puede dominar cada vez mejor a medida que se mejora el nivel del español de los estudiantes, puesto que los de nivel intermedio y avanzado tienen su índice de errores bajado al 39,86 %, 26,39 %.Esto corresponde precisamente con nuestra hipótesis del presente experimento.

Ahora pasamos a la segunda tarea de nuestro experimento: la traducción. Como hemos introducido en el apartado anterior, incluimos diferentes contextos del uso genérico del artículo español en esta tarea. Los aprendientes chinos tienen que traducir los sintagmas nominales de chino a español. El SN objetivo en español se puede clasificar en los siguientes tipos:

(3). a. [inde[4] + SN]
b. [defi[5] + SN]
c. [Ø + SN]
d. [Ø+ SN-s]
e. [defi + SN-s]

Analizamos los datos sobre cómo se comportan los aprendientes chinos al traducir las frases genéricas de chino a español utilizando las siguientes figuras:

Figura 1: El uso del artículo genérico en el contexto de N discontinuo en la posición de sujeto



[4] Indefinido.
[5] Definido.

Figura2: El uso del artículo genérico en el contexto de N discontinuo en la posición de objeto

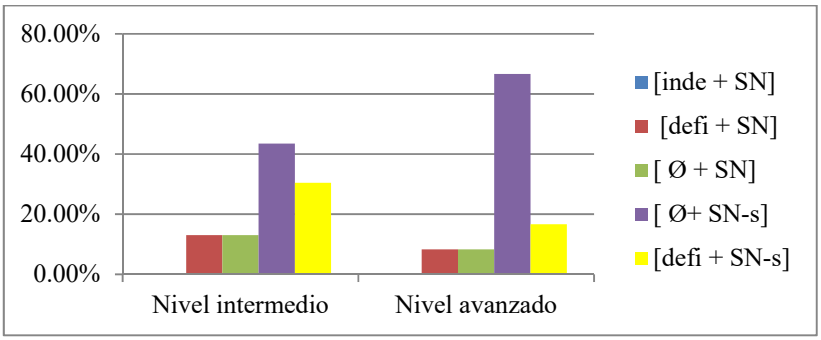


Figura 3. El uso del artículo genérico en el contexto de N continuo en la posición de sujeto

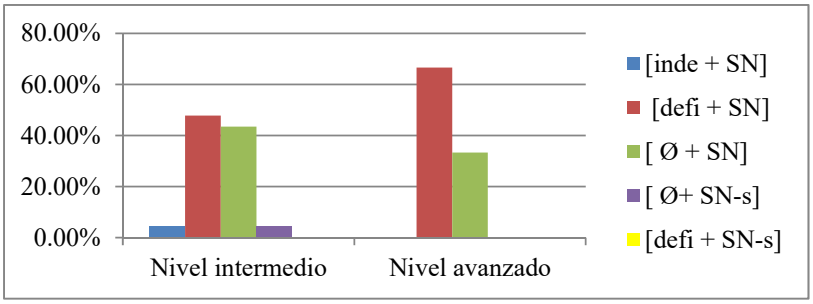
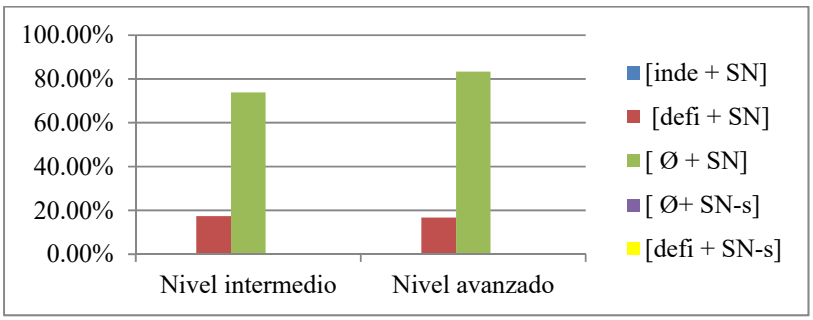


Figura 4. El uso del artículo genérico en el contexto de N continuo en la posición de objeto



Las figuras presentadas arriba nos muestran el resultado del uso del artículo español en los cuatro contextos diferentes considerando dos variables: la posición sintáctica y la propiedad contable del nombre. Según la figura 1, podemos observar que tanto los estudiantes de nivel intermedio como los del nivel avanzado comenten errores utilizando el artículo cero Ø en la posición sintáctica de sujeto. La respuesta esperada es la selección del artículo definido o indefinido en este contexto, puesto que ambos, en la posición del argumento externo del predicado, pueden recibir la interpretación genérica. Vemos así que el 30,43% de los estudiantes de nivel intermedio y el 33,33% de los estudiantes de nivel avanzado cometen errores por el uso excesivo del artículo cero Ø en este contexto por la transferencia negativa de su lengua materna. Entre otras formas correctas, los aprendientes prefieren emplear el artículo definido antes que el artículo indefinido, lo que se corresponde con el resultado de la primera tarea que propusimos de rellenar huecos. En cuanto al valor genérico del SN como un argumento interno del predicado en la posición de objeto, la

mayoría de los participantes prefiere emplear el artículo cero Ø combinado con el nombre en plural o el artículo definido puesto delante del nombre en plural. Sigamos con el análisis de los datos de la figura 3, sobre el uso del artículo genérico en el contexto del nombre continuo en la posición de sujeto. Sabemos que en este contexto solo se permite el artículo definido combinado con el nombre en singular, aunque en chino empleamos el artículo cero Ø por lo general. Según los datos de la figura 3, observamos que el 47,82% de los estudiantes de nivel intermedio y el 66,67% de los de nivel avanzado seleccionan bien el artículo definido singular en este caso. Esto muestra que la mayoría de los participantes puede utilizar el artículo de forma adecuada en el contexto del nombre continuo en la posición de sujeto. Sin embargo, descubrimos que, debido a la transferencia negativa de la lengua materna, hay muchos estudiantes que cometen errores por el uso excesivo del artículo cero Ø. Esto es, omiten el artículo definido en este caso. Pasamos a la última figura 4, que presenta los datos del uso del artículo genérico en el contexto del nombre continuo en la posición de objeto. Observamos que el 73,91% de los estudiantes de nivel intermedio y el 83,33% de los de nivel avanzado traducen bien al usar el artículo cero Ø. Eso quiere decir que el empleo del artículo cero en el contexto de nombre continuo en la posición de objeto no supone una dificultad muy grande para los aprendientes chinos.

Empleamos la metodología del Análisis de Varianza[6] para calcular la distribución F[7] entre el factor de la posición sintáctica y el factor de la propiedad contable del nombre. Antes de todo, nos hace falta concluir los datos de las figuras 1-4 en el apartado anterior en la siguiente tabla:

Tabla 3 Índice de errores en la tarea de traducción

Índice de errores	N discontinuo	N continuo
Posición de sujeto	31.88%	42.76%
Posición de objeto	44.93%	21.38%

Si utilizamos la metodología del Análisis de Varianza para calcular la distribución F entre el factor de la posición sintáctica y el factor de la propiedad contable del nombre, nos damos cuenta de que la distribución $F \approx 0.128$[8]. Este valor tan pequeño representa que, de entre estos dos factores que proponemos,

[6] (*ANOVA, Analysis of Variance*).
[7] La distribución F, usada en teoría de probabilidad y estadística, es una distribución de probabilidad continua.
[8] Para averiguar la distribución F, tenemos que aclarar los datos de SS_{fact} y SS_{int}.. En nuestro experimento, supongamos que la posición de sujeto es la variable A1, la posición de objeto es la variable A2, el N discontinuo es la variable B1, y el N continuo es la variable B2. El SS_{int} es el número que mide la variación dentro del factor A1 y el A2; debe ser el conjunto de la suma de los cuadrados del grupo A1 y del grupo A2:

$SS_{A1} = (0.3188 - 0.3841)^2 + (0.4493 - 0.3841)^2 \approx 0.0085$

$SS_{A2} = (0.4276 - 0.3207)^2 + (0.2138 - 0.3207)^2 \approx 0.0229$

$SS_{int} = SS_{A1} + SS_{A2} = 0.0085 + 0.0229 = 0.0314$

Para calcular el número del SS_{fact}, primero hemos de tener el promedio de los cuatro datos en la tabla 6-5: $\overline{X} = 0.352375 \approx 0.3523$. Después, siguiendo la fórmula de SS_{fact} , podemos medir la variación entre el grupo A1 y el grupo A2:

el de la posición sintáctica incide más en el índice de exactitud de la selección del artículo genérico.

Los aprendientes ya han adquirido los rasgos de la definitud y la indefinitud de la categoría funcional. No obstante, cuando empiezan a aprender rasgos nuevos (por ejemplo, la genericidad) acuden de nuevo a su lengua materna. Cuando no hay una correspondencia exacta entre la forma y el significado, se producen las dificultades. Los aprendientes tienen que tener claro si el artículo definido presenta el rasgo de la definitud o el de la genericidad. Igualmente, tienen que saber si el artículo indefinido y el artículo cero presentan el rasgo de la indefinitud o el de la genericidad. El resultado nos muestra que la dificultad del aprendizaje se sitúa en la interfaz sintáctico – semántica, dado que incluso los aprendientes de nivel avanzado cometen errores en contextos genéricos con formas que no coinciden con su lengua materna. Esto corresponde con nuestra segunda hipótesis del presente experimento.

Considerando las ideas de Liu (2002) y el caso del nombre escueto en español, podemos proponer una hipótesis para la propiedad semántica del nombre escueto sin artículo en español que llamaremos "la Hipótesis de la Genericidad Latente de los SSNN Escuetos". En esta hipótesis planteamos que, al igual que en el chino, todos los sintagmas nominales escuetos en español tienen una interpretación genérica latente. Es decir, la genericidad es un valor implícito de los nombres escuetos. Para convertirlo en explícito o para asociar otros valores como la definitud o la especificidad al nombre escueto, necesitamos un determinante o un operador para hacer la referencia a una totalidad de clase o a un individuo concreto. Para comprobar nuestra hipótesis, sentamos las siguientes pruebas:

a. En primer lugar, partimos del punto de vista cognitivo. Si emitimos un nombre escueto sin ningún contexto pragmático (por ejemplo, "agua", "libro") la referencia que refleja la palabra en nuestro cerebro es el concepto que indica ésta, o mejor dicho, es cualquier miembro individual que pertenece a la clase denotada. No nos resulta posible asociar a un referente concreto con tal descripción. El referente de un nombre escueto se produce en un plano cognitivo. Cuando alguien emite la palabra "agua", lo que necesitamos hacer es recurrir a nuestra memoria y nuestros conocimientos del mundo para reconocer o identificar la cosa llamada "agua". Sin determinantes, modificadores u otros contextos pragmáticos, la única lectura es genérica.

b. Con nuestras consideraciones desde la perspectiva cognitiva, cabe preguntarse: ¿por qué en la hipótesis proponemos una genericidad latente para todos los nombres escuetos en vez de una genericidad patente y explícita? Esto se debe a que los nombres escuetos sin artículo en español sí que pueden tener

---

$$SS_{fact} = \sum_{i-1}^{n}(X_i - \overline{X})^2 = (\overline{A}_1 - \overline{X})^2 + (\overline{A}_2 - \overline{X})^2 = (0.3814 - 0.3523)^2 + (0.3207 - 0.3523)^2 \approx 0.0009$$

Llegados a este punto, nos hace falta calcular el valor de la Distribución F para averiguar cuál es la influencia mayor con respecto al índice de errores. ¿Es la variación dentro del factor A1 y A2, o es la variación entre el grupo A1 y el grupo A2? Si la variación dentro del factor A1 y A2 (SS_{int}) se encuentra con mayor importancia que la variación entre el factor A1 y A2 (SS_{fact}), podemos sacar la conclusión de que las variables de B1 y B2 afectan más a la selección del artículo.

$$F = \frac{U_1/d_1}{U_2/d_2} = \frac{SS_{fact}/2-1}{SS_{int}/2\times 2-2} = \frac{0.0009/2-1}{0.0314/2\times 2-2} \approx 0.06$$

Así, obtenemos un número muy pequeño del valor de la distribución F. Según la teoría del Análisis de Varianza, mientras más pequeño sea el valor de F, más pequeño será el numerador comparado con el denominador. En nuestro caso, se deduce que el factor entre el A1 y el A2 es muy pequeño en comparación con el factor dentro del grupo A1 y el A2. Y no es difícil saber que el factor dentro del grupo A1 y el A2 es precisamente el factor B1 y el B2: el parámetro de la posición sintáctica.

interpretaciones definidas o específicas en ciertos casos, por ejemplo:

(4). *Juan tomó vino.*

En la oración (4), la expresión *vino* no refiere a la totalidad ni a la clase de individuos designada por el nombre, dado que con el predicado combinado entendemos que lo que Juan tomó son entidades concretas. La interpretación que podemos obtener desde este nombre escueto no es genérica, sino específica.

Entonces, ¿cómo distinguimos el nombre escueto genérico del nombre de otras lecturas semánticas? O, ¿cómo convertimos la genericidad latente de un nombre escueto en una genericidad patente o en otras lecturas referenciales? Para realizar este proceso, proponemos que todos los nombres escuetos sin determinante en español comparten la interpretación genérica latente. Cuando colocamos el nombre escueto en una frase o un enunciado concreto, necesita un operador o un determinante para realizar su genericidad patente o denotar sus otras lecturas referenciales.

En concreto, si el nombre escueto está situado en la posición sintáctica del objeto, el operador para el nombre discontinuo debería ser el morfema "-s" y el para el nombre continuo sería un operador vacío "-Ø". Por ejemplo:

(5). a. manzana → comprar manzana(-s) → Necesito comprar manzanas.
b. leche → comprar leche(-Ø) → Quiero comprar leche.
[Genericidad latente] ⟶ [Genericidad patente]

Se comprueba que con la función del operador que proponemos las dos oraciones en el ejemplo (5) tienen una lectura genérica, es decir, los dos objetos *manzanas* y *leche* hacen referencia a cualquier miembro que pertenece a la clase denotada. Además del operador mencionado arriba, su genericidad patente también puede realizarse mediante el artículo definido, como se ve en los siguientes ejemplos:

(6). a. *Me gusta la fruta.*
b. *Odio las tormentas.*

En cuanto a los sintagmas *la fruta* y *las tormentas* en el ejemplo (6a) y (6b), aunque la lectura preferible debe ser definida, pero es posible interpretarlas genéricamente. Pero si consideramos el caso del artículo indefinido, vemos algo diferente, como se presenta en el siguiente ejemplo:

(7). **Un león capturaba un antílope.*

La oración (7) resulta agramatical. El artículo indefinido *un* combinado con el objeto *antílope*, bajo la rección del predicado imperfecto *capturaba* e influido por el sentido semántico del contexto, deja de designar la referencia sino que se convierte en un numeral. Esto es, el sintagma *un antílope* denota la cantidad de las entidades, que en este caso, sería singular. Pero sabemos que el aspecto imperfecto del predicado *capturaba* implica que no trata de una actividad concreta o determinada de una vez, de modo que choca con la cantidad singular de su argumento interno. Es este choque el que produce la agramaticalidad de esta oración. No obstante, si añadimos un cuantificador temporal que ayuda a expresar que la cantidad singular del objeto sería un asunto con cierta frecuencia, la oración vuelve a resultar gramatical, como se ve en el siguiente ejemplo:

(8). *Un león capturaba un antílope a la semana.*

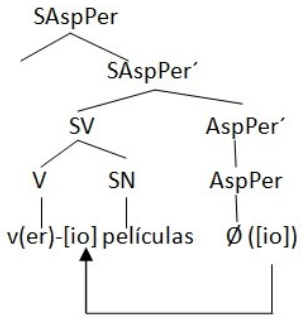
También hay que tener en cuenta que la situación cambia cuando alteramos el tipo de predicado con que va el argumento interno en la posición de objeto. Por ejemplo:

(9). a. *María ha visto/vio películas.*
b. *Juan ha tomado/tomó leche.*
c. *María ha visto/vio una película.*
d. *José ha comprado/compró las manzanas.*

En estas oraciones del ejemplo (9), ni el operador ni el determinante convierten el nombre escueto genérico latente en el genérico patente, puesto que, con el tiempo pasado o el aspecto perfecto del predicado, el argumento interno - lleve artículo o no - debería hacer referencia a una entidad o un grupo de entidades concretas en vez de la totalidad de la clase. Tomemos el (9a) como un ejemplo: el predicado *ha visto/vio* posibilita colocar el referente concreto implicado por el nombre escueto *películas* en un tiempo y un espacio determinados. De esta forma, entendemos que el nombre escueto *películas* se refiere a las películas específicas que vio María en cierto tiempo pasado.

En consecuencia, podemos decir que, cuando el predicado es de aspecto perfecto, la referencia del objeto no se decide por su determinante, sino por el predicado con que se combina. Preferimos analizar la estructura de la expresión *vio películas* de la siguiente forma:

Esquema 1 Estructura de la expresión vio películas



Observamos que en este tipo de expresiones tomamos el aspecto perfecto como el núcleo del sintagma entero. Aunque el nombre escueto en forma plural *películas* originalmente presenta una lectura genérica, el núcleo *[io]* asciende a la izquierda combinado con el infinitivo *ver*, y de esta forma es obligatorio seleccionar un argumento interno que no sea genérico. Lo mismo pasa con la expresión *tomó vino*, en que el aspecto perfecto del predicado necesita un argumento interno no genérico, así que el operador vacío "-Ø" deja de convertir su genericidad latente en patente. La referencia genérica del nombre *vino* está cubierta por la denotación a una entidad concreta y específica por el funcionamiento del núcleo – el aspecto perfecto.

Entonces, debemos considerar si los nombres escuetos con operador o determinante también pueden servir del argumento externo. En primer lugar, tenemos claro que los nombres escuetos en español, en general, no pueden aparecer en la posición de sujeto, dado que presentan rasgos de [-arg, +pred] (Chierchia, 1998). Para legitimar argumentos en español, hace falta la categoría D. El nombre escueto y el determinante forman un sintagma determinante tomando el determinante como el núcleo, de modo que su referencia

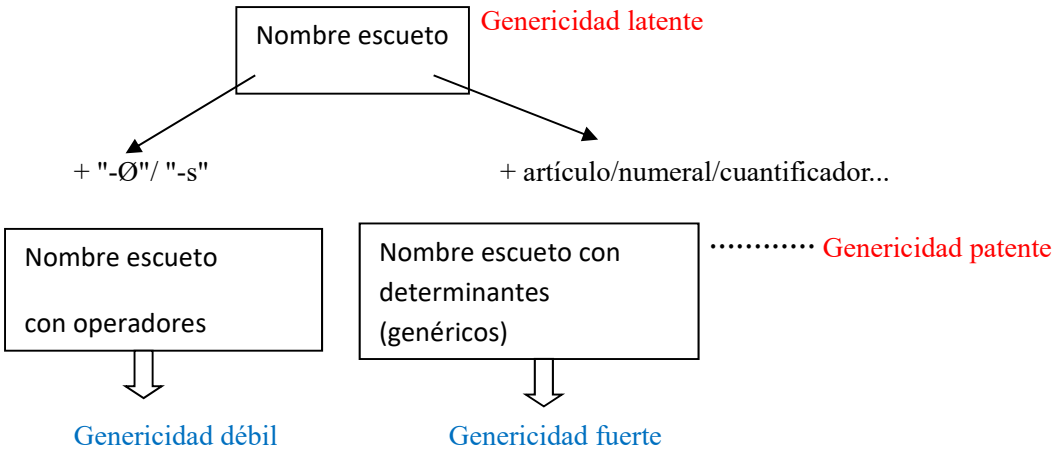
semántica se decide por el determinante en vez de por el nombre. Pero si nuestra teoría propuesta antes es correcta, ¿por qué los nombres escuetos en español sin determinante pero con operadores no pueden ocupar la posición de argumento externo? Por ejemplo:

(10). a. **Cabras comen hierba.*
b. Las cabras comen hierba.

El sintagma nominal con lectura genérica puede aparecer en la posición sintáctica de sujeto sin problema como el ejemplo (10b), mientras que el operador "-s" del nombre escueto *cabra* del ejemplo (10a), que ha convertido su genericidad latente en patente, no apoya su aparición en la posición de sujeto. Considerando estos choques teóricos, proponemos que los nombres escuetos en español con operadores genéricos, a pesar de presentar ya una genericidad patente y explícita, siguen llevando las propiedades genéricas de grado débil. Definimos este tipo de lectura genérica como "la genericidad débil". Y solo los nombres escuetos con la categoría D (determinantes) pueden expresar "la genericidad fuerte" que puede ocupar la posición de argumento externo.

De los anteriores planteamientos se deduce que todos los nombres escuetos tienen la genericidad latente como su base semántica, y con el funcionamiento de los operadores "-s" y "-Ø", esta genericidad latente puede convertirse en patente y explícita. Pero la genericidad patente expresada por el nombre escueto con los operadores, que puede aparecer en la posición de objeto, sería una genericidad débil sin capacidad de servir como una categoría D, mientras que la genericidad patente expresada por un sintagma determinante puede ocupar ambas la posición de sujeto y objeto, que llamamos "la genericidad fuerte". Para entender todo esto mejor, veamos el siguiente esquema que describe dichas relaciones:

Esquema 2. Relaciones de diferentes formas genéricas



3. Conclusiones

En este trabajo hemos tratado de la cuestión de la adquisición del valor genérico del artículo español que supone una dificultad para los aprendientes chinos. Con el resultado del experimento, vemos que la dificultad del aprendizaje está situada en la interfaz sintáctico – semántica. Debido a la transferencia de la L1, los estudiantes cometen errores por el uso excesivo del artículo cero Ø en la posición sintáctica de

sujeto. Considerando esta transferencia negativa, proponemos nuestra teoría de la Hipótesis de la Genericidad Latente de los SSNN Escuetos y los conceptos de la "Genericidad Fuerte" y la "Genericidad Débil" para futuro investigación y para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del valor genérico del artículo español.

Referencias bibliográficas

Chierchia, G. (1998). "Reference to kinds across languages", *Natural Language Semantics*, 6, 339-405.

Gao, S. Q. (2004). "The Expressions of Generic in Chinese", 《试论汉语通指的表达方式》, *语言教学与研究*, 2004, 3, 14-21.

Jackendoff, R. S. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Leonetti, M. (1999). "El artículo", en Bosque, I. y Demonte, V. (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 787-890.

Liu Danqing 2002 "Los rasgos semánticos y sintácticos de la genericidad en chino" (Hanyu leizhi chengfen de yuyi shuxing he jefa shuxing), Chinenese, 5, pp29-40. Pease-Gorrissen, M. (1980). "The use of the article in Spanish habitual and generic sentences", *Lingua*, 51, 311-336.

Solís García, I. (1999). "Los sintagmas nominales con referencia genérica", Actas X Congreso Internacional de la ASELE, *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cádiz.

ANEXO I

1. _____azúcar no era conocida en la antigüedad.
2. _____perro siempre acompaña.
3. Si lo acusan a _____, se defiende.
4. ..manifestaba a una enferma partidaria del parto sin dolor la oportunidad de la alianza entre_____pueblo y _____ejército.
5. _____dragón es _____animal mítico.
6. Juan amaba a _____animales.
7. Beber _____cerveza es una parte importante de muchas culturas y estilos de vida.
8. _____ballena necesita grandes cantidades de plancton para alimentarse.
9. Necesito comprar _____leche para los niños.
10. Charla con_____gente simpática, comparte fotos y aficiones.
11. _____hombre es mortal.
12. _____mexicano medio habla con voz más bien mesurada.
13. Me encanta sentir _____arena en los pies y ver cómo se va entre los dedos.
14. El ordenador ayuda a _____hombre a trabajar.
15. ¿Cómo lavar _____ropa con jabón?
16. _____políticos se rodean de asesores de imagen.
17. _____agua es_____ principal e imprescindible componente del cuerpo humano.
18. _____familia mexicana tiene más de dos hijos como promedio.
19. El médico me dijo los beneficios de comer _____manzanas.

El objetivo de esta ley es proteger _____libro.

ANEXO II

1. 青蛙通常有四条腿。
2. 狗是人类的朋友。
3. 学生应当刻苦学习。
4. 字典很重要。
5. 水是珍贵的资源。
6. 牛奶是白色的。
7. 光是一种清洁能源。
8. 咖啡可以提神。
9. 马德里的空气真好。
10. 看书是好习惯。
11. 她非常爱动物。
12. 帮助学生是老师的责任。
13. 我每天吃肉。
14. 饭前喝汤对身体好。
15. 南方人习惯吃米饭。
16. 我喝咖啡不放糖。

Aprovechamiento didáctico del análisis contrastivo del sistema locucional español-vietnamita

THI KIM DUNG NGUYEN

Universidad de Hanoi

Resumen: En este artículo pretendemos demostrar que se puede aprovechar el estudio contrastivo para fomentar la competencia fraseológica de los estudiantes vietnamitas que aprenden español. Para lograr tal objetivo, realizamos un análisis contrastivo de sistema locucional (un tipo de unidades fraseológicas ─objeto de la competencia fraseológica─) español-vietnamita, basándonos en tres criterios: la clasificación, las propiedades y la desautomatización de estas unidades. Tras haberlos estudiado con detalle, nos damos cuenta de las semejanzas y diferencias entre ambos sistemas, así como los factores que afectan al uso e interpretación de las locuciones. De ahí deducimos que los resultados del análisis contrastivo sirven para un estudio consciente por parte de los estudiantes de las unidades fraseológicas y, en un nivel más generalizado, la competencia fraseológica. Proponemos, por tanto, seguir la propuesta de Martí Sánchez (2014a) para un uso e interpretación correcto de las unidades fraseológicas.

Palabras clave: análisis contrastivo; competencia fraseológica; sistema locucional; español; vietnamita.

1. Introducción

Los usuarios de la lengua española y vietnamita recurren a menudo a las unidades fraseológicas (UF) en sus necesidades comunicativas. Partiendo de esta evidencia, nos proponemos realizar un análisis contrastivo de los sistemas de locuciones español[1] y vietnamita[2] con el objetivo de mejorar la competencia fraseológica de los aprendientes vietnamitas de ELE. De este modo, se describirá sintéticamente el sistema locucional de cada lengua, de ahí extraeremos conclusiones para trasladar al aula de ELE.

Siguiendo a Penadés Martínez (2012: 23), una locución es «una combinación fija de palabras que funciona como elemento de la oración y cuyo significado no se corresponde a la suma de los significados de sus componentes». Así suelen entenderla también los lingüistas vietnamitas, que denominan a estas UF *Thành ngữ* (‘combinación fija de palabras con fijación formal y sentido completo y figurativo, de uso diario’) (Hoang (2008 [2004]: 31).

Frente a las locuciones españolas que pueden constar de solo dos elementos (*templar gaitas*), Nguyen y Luong (1978: 14) sostienen que las locuciones vietnamitas tienen que constar al menos de tres palabras[3]

[1] De estudios de Casares (1950), Zuluaga (1980), Corpas (1997) hasta Penadés (1999), Ruiz (2001) Pamiés (2007), González de Rey (2008), Martí y Penadés (2010), Penadés (2012), Mellado (2013), Martí (2014a y b).

[2] Duong (1943), Dai (1978), Nguyen y Luong (1978), Nguyen (1985), Nguyen (1986), Vu (1998), Hoang (2002 y 2004, 2008).

[3] Mai, Vu y Hoang (1997) y Nguyen (1996) lo llaman palabras gráficas para referirse a fonemas vietnamitas que

(locuciones adjetivas vietnamitas *đẹp như tiên* ('bella como hada' - ser muy guapa), *nhanh như chớp* (´rápido como relámpago´ - más rápido/veloz que un rayo). Si bien es cierto que se encuentran locuciones compuestas de dos palabras gráficas[4], por ejemplo, *trắng tay* ('vacío mano' - perder todo), *mát tay* ('fresco mano' - hacer todo bien) o *mềm lòng* ('blando estómago' - cederlo).

El análisis que nos proponemos hacer intentará dar respuesta a preguntas tales como ¿poseen el español y el vietnamita comparten mecanismos de producción de locuciones?, ¿cuáles son las funciones de estas en el enunciado?, ¿qué factores o condicionantes intervienen en la motivación e interpretación de su significado?, y en fin ¿existen equivalencias entre las locuciones de una y otra lengua y en qué niveles se dan?

Respecto a la traducción de los ejemplos en vietnamita al español, aparecerán dos versiones, la literal y, cuando sea posible, la equivalencia a una locución española. En la traducción literal buscaremos en español sustantivos masculinos singulares correspondientes a los sustantivos vietnamitas que son hiperónimos (como en vietnamita se utiliza el hiperónimo para mencionar cosas en general (el hiperónimo *xe (vehículo)* representa para los cohipónimos *moto/coche/bicicleta* (Vu y Le, 1999) y los verbos aparecerán en forma de infinitivo porque se trata de una lengua aislante. En algunos casos, la equivalencia española de la locución vietnamita no es una locución sino una combinación de palabras o una solo palabra. A veces, en la búsqueda de una equivalencia semántica, lo que se encuentra es una paremia o refrán español como lo más correspondiente a la locución vietnamita.

Los ejemplos de locuciones vietnamitas los presentaremos como sigue:

LOCUCIÓN VIETNAMITA ('traducción palabra por palabra' - equivalencia/ traducción literal)

En los casos de poliequivalencia –término[5] que utiliza Mellado (2013)–, elegiremos la versión más adecuada siguiendo las recomendaciones de González-Rey (2008: 22, 23)[6].

Tabla 1: La poliequivalencia

Locución vietnamita	Expresiones españolas correspondientes
Gió chiều nào xoay chiều ấy ('viento dirección cuál girar dirección aquella')	*Ser una veleta* (equivalente en significado porque hablan de *viento* y *girar,* metafóricamente) *Cambiar de chaqueta* *Ser un chaquetero* *¿Dónde va Vicente? Donde va la gente*

Como no contamos todavía con un diccionario español-vietnamita/vietnamita-español de locuciones[7],

podrán presentarse como tal.

[4] Hoang (2008 [2004]: 78-79) y Nguyen (1998).

[5] Se trata de que una locución tiene varias equivalencias gracias a la descripción de la interrelación de sintaxis y semántica.

[6] las que indican que la traducción de estas unidades especiales de la lengua debe basarse en el análisis de la dinámica de la UF en entorno discursivo por lo que es importante introducir tanto el significado literal como el figurado de la misma para poder conseguir una equivalencia adecuada.

[7] En la actualidad, aun siendo de mucho interés el estudio contrastivo entre ambas lenguas, hasta el momento aparte de tres trabajos donde se examina el contraste entre algunas locuciones españolas-vietnamitas o paremias español-vietnamita, véase Nguyen (2004), Nguyen (2006) y Nguyen (2004), no hay ningún estudio en que se trata de la enseñanza y el aprendizaje de unidades fraseológicas españolas en Vietnam.

utilizaremos los diccionarios fraseológicos de Seco, Andrés y Ramos (2004) para el español y el de Nguyen (1998) para el vietnamita. Además, usaremos diccionarios español-inglés/inglés-español e inglés-vietnamita/vietnamita-inglés para la traducción de las locuciones de vietnamita al español y para la recogida de datos.

2. Clasificación de las locuciones

2.1. Locuciones españolas

Corpas (1997: 50-52) clasifica las locuciones según su equivalencia con alguna de las clases sintácticas del español. Así, distingue locuciones nominales (*pez gordo*), adjetivas *(corriente y moliente*), adverbial (*a todo gas*), verbales (*tirar la toalla*), prepositivas (*junto a)*, conjuntivas (*amén de*) y clausales (*salirse con la suya*).

Que todas las clases sintácticas estén representadas por una locución, incluso los determinantes (*Vino algún que otro aficionado*), implica que las locuciones pueden desempeñar prácticamente todas las funciones:

(4) Sujeto: A su hermano le gusta meter las narices donde no le llaman.
(5) Modificador nominal: Es un equipo de cuarta.
(6) Predicado: Nunca piensa lo que dice ni lo que hace, así que siempre mete la pata.
(7) Objeto: Tiene cara de pocos amigos.
(6) Atributo: ¡Cuenta, cuenta! Soy todo oídos.
(7) Modificador adverbial: Es un proyecto muy importante, por eso hay que ir con pies de plomo.
(Ejemplos adaptados de Iglesias y Prieto (1998). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español.* Madrid: Edinumen).

2.2. Locuciones vietnamitas

Existen entre los lingüistas vietnamitas dos clasificaciones de la locución. De acuerdo con un criterio semántico, en la primera las locuciones se dividen en comparativas y metaforizadas. En la segunda, se toma como principio la estructura locucional y las locuciones pueden ser simétricas y asimétricas. Veamos en detalles cada tipo de clasificación.

2.2.1. Locuciones comparativas y metaforizadas

De acuerdo con la motivación del significado, las locuciones vietnamitas pueden ser comparativas o metaforizadas. Las comparativas suelen aparecer en la forma de la estructura de A *như* B ('A *como* B'): A es el núcleo de comparación, *como*, la partícula comparativa y B, el punto de referencia de la comparación. El núcleo de la estructura vietnamita podrá ser «palabras que expresen características, estados o un verbo» (Mai, Vu y Hoang (1997).

Por ejemplo, en la locución *E(ejemplo)1. Gầy như con mắm* ('delgado como clasificador pez desecado' - como un fideo) tenemos:

Tabla 2: Referencia de estructura de comparació

A	Núcleo de comparación	*delgado*
B	Punto de referencia de la comparación	*Pez curado/fermentado*
co mo	Partícula comparativa	

«*Như* B (‘*como* B’) es la parte estable y obligatoria de la estructura, porque, una vez que se rompe esta combinación, no existirá locución comparativa» (Hoang 2008 [2004]: 100, *apud* Ha 2015). En consonancia con Ha (2015), entre las muchas formas lexicales que expresan *như* (‘*como*’) en vietnamita, las formas gráficas de *như* (‘*como*’) y *tày* (‘*como*’) ocupan la mayoría de casos. Su estudio coincide con lo que Mai, Vu, y Hoang (1997) afirmaron en una investigación anterior: «otras fórmulas de comparación aparecen en muy pocas ocasiones entre las locuciones comparativas vietnamitas».

Por otra parte, aunque en el proceso de cambio lingüístico se encuentra la comparación estereotipada, como el ejemplo *E1.*, la comparación opaca, es decir, la metáfora o a veces la metonimia como vehículos que generalizan el significado de la locución, normalmente se toma la metáfora como fuente principal de formación de significado de la locución por su carácter predominante (Hoang 2008 [2004]: 34-35). Veamos:

E2. Significado literal: *nóng như lửa* (‘calor como fuego’ - demasiado caluroso)

E3. Significado metaforizado: *đầu voi đuôi chuột* (‘cabeza elefante cola ratón’ - empezar bien una tarea sin terminarla de tal manera, en español se encuentra un refrán que posee el significado semejante: *arranque de caballo, parada de burro*): se usa una comparación implícita para referirse a una acción mal hecha en la realidad.

E4. Significado metonimizado: *ba chân bốn cẳng* (‘tres pie cuatro pantorrilla’ - ir o correr rápido, sin cuidado): se usa la parte (pie, pantorrilla) para presentar el conjunto (pierna).

2.2.2. Locuciones simétricas y asimétricas

Si la simetría es la ‘correspondencia exacta en forma, tamaño y posición de las partes de un todo’, una locución simétrica aquella que contiene una estructura equilibrada. Lógicamente, la locución asimétrica será aquella con una forma desequilibrada.

La locución simétrica en vietnamita se caracteriza por la simetría formal (rima) y de significado. Sirvan como ejemplos las locuciones:

E5. *Gần đất xa trời*
1 2 3 4
(‘cerca tierra lejos cielo’ - estar a punto de morir)

Tenemos la simetría entre los elementos: 1-2 y 3-4, 1 y 3, 2 y 4 respectivamente.

Tabla 3: Referencia de la simetría en vietnamit

Simétrica formal	Simétrica de significado (opuesto)
Cerca tierra vs. *lejos cielo*	*Cerca* vs. *Lejos*
	Tierra vs. *Cielo*
	Cerca tierra vs. *lejos cielo*

E6. Vụng chèo khéo chống
1 2 3 4
('torpe remar diestro explicar'- hacer mal un trabajo, pero saber poner excusas)

En este caso, la simetría también se encuentra entre pares: 1-2 y 3-4, 1 y 3 y 2 y 4. Además se observa la rima entre 2 y 3 y un juego de palabras de 4 y 2.

Tabla 4: Referencia de la simetría, rima y juego de palabras en vietnamita

Simétrica formal	Simétrica de significado (opuesto)	Rima	Juego de palabras
torpe remar vs. *diestro explicar*	*torpe* vs. *diestro*	chèo - khéo	*Chống*: tiene dos acepciones, 1. Explicar y 2. Poner paletas para impedir el movimiento del barco. Esta última tiene el significado contrario de *remar.*
	remar vs. *explicar*		
	torpe remar vs. *diestro explicar*		

Las locuciones simétricas representan la mayor parte en el sistema locucional vietnamita, hasta un 85%, tal como indican Mai, Vu y Hoang (1997). Esto se explica por el hecho de que a los vietnamitas les gusta producir enunciados con equilibrio rítmico y armonía de tono, lo que asocia a la belleza.

2.2.3. Funciones que desempeñan las locuciones en un enunciado

Las locuciones vietnamitas desempeñan funciones diferentes en un enunciado, tales como sujeto, predicado, modificador adverbial, etc. (Do, 2014). Sin embargo, se reconoce que la locución vietnamita no puede ocupar todas las posiciones sintácticas, solo la mayoría de ellas. No hay en vietnamita locuciones conjuntivas, sino que utilizamos las llamadas formulas rutinarias (Mai, Vu y Hoang, 1997 y Do (2014). Tampoco existen en vietnamita locuciones preposicionales, interjectivas o pronominales. En resumen, las locuciones vietnamitas pueden desempeñar las funciones de sujeto, predicado, adverbio, adjetivo y complemento (Do, 2014):

Sujeto: Đôi lông mày sâu róm của hắn nhấc cao đến lưng chừng trán. ('par ceja oruga negra de él levantar alto hasta medio frente' - Sus cejas como unas orugas negras se levantan hasta el medio de la frente)

Predicado (atributo): Dần chân yếu tay mềm lắm. ('Dan pie débil mano suave mucho' - Dan es muy débil)

Adverbio: Con giun xéo mãi cũng quằn, tôi không còn nhịn được nữa, [...] ('gusano pisar para siempre también retorcer, yo no aun soportar partícula modal más' - Yo no puedo soportar más, tal como tuerce el gusano por ser tanto pisado).

Complemento: Người ta thăm hỏi nhau, kiêng mắng chó chửi mèo, [...]. ('uno saludar reciproco evitar regañar perro insultar gato'…- Se saluda entre sí, evitando echarle el gato a las barbas…).

Adjetivo: [...], phải chi nó chịu học cho giỏi rồi tìm một nghề ăn chắc mặc bền như em. (
'si él intentar estudiar bien y buscar un trabajo comer lleno vestir duradero como tú' - si hubiera intentado estudiar bien y buscado un trabajo sostenible como tú.)

3. Propiedades de las locuciones

3.1. Locuciones españolas

3.1.1. Fijación formal

Zuluaga (1980: 97) entiende por fijación la propiedad de ciertas expresiones que se manifiesta en la obligación de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas. Según el fraseólogo colombiano, la fijación se manifiesta en 1. el orden de palabras (p. ej., *dar gato por liebre* y no a **dar liebre por gato*); 2. la morfología (p. ej. *en cuclillas* y no a *en *cuclilla*, *a tontas y a locas* y no **a tontos y a locos*), 3. la obligatoriedad de los componentes, con la imposibilidad de suprimir (p. ej., *tomar las de Villadiego* y no **tomar de Villadiego*), insertar (p. ej., *salirse por la tangente* y no a *salirse *en polvorosa por la tangente*) o conmutar (p. ej., *tapar la boca* y no a *tapar *los labios*) y 4. fijación transformativa (p. ej. *metió la pata* y no **lo que metió fue la pata*)[8].

Los especialistas reconocen grados de fijación. Zuluaga (1975) presenta los siguientes casos[9]: 1. intercalar elementos ajenos: *se quedó frito/se quedó inmediatamente frito*; 2. alterar el orden de sus componentes: *La toalla la tira un artista cuando se muere*/*Un artista tira la toalla cuando se muere*; 3. modificarlos lexicalmente: *Me importa un bledo/pimiento/pito/comino* 4. transformarlos: *morirse de risa/muerto de risa* y 5. sustituirlos: *marcharse/despedirse a la francesa*, entre otros.

Penadés Martínez (1999: 11-12) contempla este margen de variación de la fijación cuando define las unidades fraseológicas como «las combinaciones de palabras que muestran un alto grado de fijación en su forma y en su significado».

3.1.2. Idiomaticidad

Zuluaga (1980: 122) considera la idiomaticidad (también *fijación semántica*) de las UF como «rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación». Por ejemplo:

E7. Para ellos, su hijo Amadeo está siempre en Babia, y constantemente buscan la oportunidad para, según ellos, espabilarlo (Requena, F.M. (2013). *Aire de Castilla la Mancha.* Madrid: LiberFactory, pág. 171).

En *E7.* no podemos calcular el significado del enunciado sumando el significado de cada uno de sus constituyentes: ¿y qué relación hay entre Babia y la necesidad de espabilar al chico? No podemos deducir el vínculo entre la comarca de León (España) Babia con el significado total del enunciado *estar en Babia* que es 'Estar distraído y ajeno a lo que se está tratando' (RAE).

Como ocurre con la fijación, también se observa una gradación en cuanto a la idiomaticidad, no se

[8] Seco, Andrés y Ramos (2004: XVI) también consideran varias formas de fijación equivalentes, en cierta medida, a las de Zuluaga: fijación léxica, fijación en el orden de sus componentes y resistencia a la adición o supresión de elementos.

[9] Seco, Andrés y Ramos (2004) y Martí y Penadés (2010) consideran que la fijación no es absoluta, pues con frecuencia se altera de distintas formas: la sustitución de algunas de las palabras por un sinónimo o por otra de forma similar (*morirse/partirse/mearse de risa*), la modificación de número (*a bombo y platillo/a bombo y platillos*), la alteración de la disposición del conjunto (*al gato no busques tres pies*), la inserción o la pérdida de un elemento secundario (*al libre albedrío→ al albedrío*).

trata de una propiedad absoluta (Wotjak, 1988: 537-538, Corpas, 1996: 27 y Ruiz, 2001: 25 *apud* Pamiés (2007). Penadés y Martí (2010) hablan de idiomaticidad, semiidiomaticidad e incluso de no idiomaticidad.

E8. Avanzaba a ciegas por la gruta oscura.
(Recuperado de http://www.practicaespanol.com/AgenciaEFE/30-locuciones-utiles-para-expresarte-en-castellano/).

En *E8*., la locución *a ciegas* se entiende de forma literal, no hay, pues, idiomaticidad. Lo mismo ocurre con otras locuciones adverbiales, como *ni más ni menos* (en el mismo grado), *en nada* (en muy poco), *a lo lejos* (a larga distancia).

Además, existen locuciones que presentan semiidiomaticidad, como en *Echar leña al fuego* ('poner medios para acrecentar un mal') o *Ser un camaleón* ('persona que cambia con facilidad de opinión o actitud'). En ambas UF una metáfora conecta el significado literal con el idiomático. Frente a ellas, en *A troche y moche* se ve la máxima idiomaticidad en su significado 'en abundancia y con gran desorden', puesto que no se deduce de la suma de significados de cada miembro de la unidad.

3.2. Locuciones vietnamitas

En la lengua vietnamita, *Thành ngữ* ('locución' - combinación de palabras fijadas formadas por costumbre de uso) es «una combinación fija, tiene fijación formal e idiomaticidad» (Nguyen y Luong, 1978 y Hoang, 2008 [2004]).

3.2.1. Fijación formal

Nguyen y Luong (1978: 13) y Hoang (2008 [2004]: 31-35) reconocen la fijación formal como una de las dos características identificadoras de locuciones vietnamitas. Vemos los subtipos de la fijación formal en locuciones vietnamitas en la siguiente tabla:

Tabla 5: Tipos de fijación formal locucional en vietnamita

Tipos de fijación formal	Locución original	Traducción literal	Significado	Equivalente acertado en español	Imposibilidad de cambio
1. Fijación de orden	*Như **cá** gặp **nước***	'Como pez encontrar agua'	Encontrarse en condiciones favorables	Estar (alguien) como (el) pez en el agua	**Như **nước** gặp **cá*** (cambio de orden de ***nước*** y ***cá***)
2. Fijación del inventario de los componentes					
imposibilidad de **sustituir** elementos de la unidad fraseología	*Nuôi **cò cò** mổ mắt*	'Criar cigueña cigueña picar ojo'	El desagradecido con el mal el bien que le han hecho	Cría cuervos, y te sacarán los ojos	**Nuôi **chim chim** mổ mắt* ('criar pájaro pájaro picar ojo') (sustitución de hipónimo ***cò*** por su hiperónimo ***chim***)
imposibilidad de **insertar** elementos en la	*Thắt đáy lưng ong*	'Atar base/fondo	Tener la cintura pequeña	Tener el cuerpo de avispa	**Thắt đáy lưng **con** ong* ('atar

unidad fraseología		espalda abeja'			base/fondo espalda clasificador abeja') (Inserción de clasificador ***con***)
imposibilidad de **suprimir** elementos de la unidad fraseología	*Vung tay **quá** trán*	'Levantar mano fuera frente'	Derrochar/malgastar	Tener un agujero en la mano	**Vung tay trán* ('levantar mano frente') (Supresión de ***quá***)

Hoang (2008 [2004]: 33) señala que la fijación de las locuciones vietnamitas es propia del sistema, porque a la hora de aplicarla en el habla, se ve la posibilidad de la modificación léxica y la alteración del orden de los miembros de la locución de acuerdo con el uso e intención del hablante. Por ejemplo, se observa una posibilidad de modificación léxica de algunos de los componentes en una locución vietnamita:

E9. Mặt người dạ ('cara humana estómago')	*thú (animal)* *sói (lobo)*	(Cara de beato y uñas de gato)

La locución original se refiere a una persona con maldad por dentro, aunque por fuera parece ser humano. *Thú* (animal) es el hiperónimo de hipónimo *sói* (lobo) y, en este ejemplo, el hablante quería especificar lo malo que es utilizando un animal concreto, salvaje y feroz, para describir la personalidad de alguien.

Otro ejemplo de variación en el orden de palabras lo encontramos en:

E10. Lửa bỏng nước sôi

('fuego quemar agua caliente' - original: *nước sôi lửa bỏng* ('agua caliente fuego quemar': situación urgente)

La alteración de disposición del conjunto de la locución en *E10.* llama más la atención de lo urgente que es la situación en la que uno se encuentra.

3.2.2. Idiomaticidad

Nguyen y Luong (1978: 12) confirman que «se trata de una característica potencial, no esencial, de este tipo de unidades». En otras palabras, no se trata de una «característica absoluta». Además, aun siendo una característica identificadora de locuciones vietnamitas, presentan una gradualidad idiomática que se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 6: Gradación de idiomaticidad en locuciones vietnamita

Grado de idiomaticidad	Locución original	Traducción literal	Significado/Equivalente acertado en español
Idiomaticidad	*Già chơi trống bỏi*	'viejo tocar pandereta'	A la vejez, viruelas/viejo verde
Semiidiomaticidad	*Ăn gió nằm sương*	'comer viento tumbar aurora'	Vivir en pobres condiciones
No idiomaticidad	*Khỏe như trâu*	'fuerte como búfalo'	Estar hecho un toro

(en muchas ocasiones, literalidad)			

4. La desautomatización fraseológica

La desautomatización es un fenómeno que afecta a las UF y que Mena Martínez (2003) define como «el proceso que se desencadena en UF cuando se les ha aplicado de forma intencionada cualquier procedimiento de manipulación o modificación creativa».

Así, en el ejemplo *E11.*, el autor desautomatiza la locución *Donde la espalda pierde su (casto) nombre* cambiando *espalda* por *lengua*:

E11. Donde la lengua pierde su nombre (X. Pericay, *ABC* 6/ 08/ 2013) (Martí Sánchez, 2015).

Según Mena (2003), una locución se desautomatiza si cumple 3 pasos: 1. la modificación y el cambio son perceptibles; 2. la modificación es ocasional dependiendo de la voluntad del interlocutor y 3. se puede recuperar la locución original con ayuda de elementos restantes. Observémoslo:

E12. [Cubriendo la noticia sobre la presentación oficial del euro en Frankfurt] para que a todos los europeos no les den gato por euro. (A3T, 9:15 Noticias, 30-8-01) (Mena Martínez, 2003)

La locución original es *Dar gato por liebre* y presenta los tres pasos: 1. La modificación es una verdadera modificación, representa un cambio ocasional, voluntario e intencionado del hablante. 2. La modificación se desvía lo suficiente de la forma originaria para que el cambio pueda ser percibido (*euro* en vez de *liebre*) y 3. La forma base, la unidad originaria, es reconocible y recuperable con ayuda de los elementos conservados e inalterados (*den gato por*). La original, por eso, está desautomatizada. La desautomatización fraseológica[10] ayuda a «llamar la atención sobre una UF devolviéndole su sentido» (Martí Sánchez, 2014b) porque con el uso, se había vuelto oscura e incomprensible.

La desautomatización de las locuciones vietnamitas en obras literarias y textos periodísticos ha sido estudiada en artículos, estudios o trabajos de fin de master (Do, 2007; Phan, 2011; Vo, 2012; Tran, 2013; Do, 2014; Dang, 2015, entre otros). Veamos este ejemplo de desautomatización tomado de las novelas de Nguyen Huy Thiep:

E13. […]Nó không bán trôn lấy gì mà sống.
('[…] Ella no vender coño tomar qué para vivir')
(Este ejemplo pertenece al estudio sobre el uso de locuciones vietnamitas en las obras de Nguyen (1985 *apud* Do, 2007).

En el caso *E13.*, el autor solo usa la primera mitad de la locución vietnamita *Bán trôn nuôi miệng* ('vender coño mantener boca' - locución verbal, que sirve para indicar la acción de prostitución, con un matiz despreciativo) para provocar la disminución de su connotación negativa, reflejando el pensamiento y sentimiento de quien la produjo: el autor quiere que el público se considere menos crítico respecto a la profesión que elige la chica por su pobre situación en la que tiene que «dar de comer a los padres viejos y

[10] Para más información acerca de los tipos de desautomatización, véase Timofeeva (2012: 267-272).

no poseer ni un lugar para alojarse» (Nguyen, 1985).

5. Síntesis final

5.1. Semejanzas entre las locuciones españolas y vietnamitas

En español y vietnamita las locuciones poseen puntos en común: están compuestas al menos por dos palabras gráficas (Casares, 1992[1950]: 170, Pamies, 2007: y Nguyen, 1998, Hoang, 2008 [2004]), presentan fijación interna e idiomaticidad, aunque en diverso grado. Por otra parte, estas unidades no constituyen, aunque en diverso grado, enunciados completos, sino que funcionan como constituyentes oracionales. Así pues, existe una equivalencia formal/estructural entre algunas locuciones españolas y vietnamitas, de modo que ambas lenguas cuentan con locuciones nominales, verbales, adverbiales y adjetivas.

Varía el criterio de clasificación de las locuciones empleado para una y otra lengua: por la clase sintáctica en las locuciones españolas y por la semántica o la estructura para las vietnamitas. Sin embargo, esto no impide que en ambos sistemas locucionales exista la comparación como esquema productivo de locuciones, las llamadas comparación estereotipada (*Khỏe như trâu* ('fuerte como búfalo' en vietnamita y *estar hecho un toro* en español; *Như cá gặp nước* ('como pez encontrar agua' en vietnamita y *estar (alguien como (el) pez en el agua* en español).

Además, observamos una analogía entre los núcleos de la comparación en ambas lenguas porque en vietnamita generalmente son «palabras que expresan características, estado o verbo» (Mai, Vu y Hoang (1997) y de manera similar en español, «la clase predominante es el adjetivo (…), seguido por el verbo (…) y por el sustantivo (…)» (Rodríguez, 2006). Veamos los siguientes ejemplos:

En español

*Más **amarillo** que un limón/que la cera; **Verde** como un guisante/como un marciano; **Oscuro** como un túnel/como boca de lobo*

Comer** como una lima; **Estar** como unas pascuas; Como una **burbuja/pompa de jabón**; Como **un figurín

En vietnamita

***Chậm** như rùa* ('**lento** como tortuga' - lento como una tortuga)
***Nhanh** như chớp* ('**rápido** como relámpago' - más rápido/veloz que un rayo)
***Nói** như khướu* ('**hablar** como grajo' - hablar como cotorra)
***Chạy** như bay* ('**correr** como volar' - correr como un galgo/gamo).

Por otro lado, al igual que las locuciones vietnamitas, existen locuciones españolas simétricas (aunque no sean conocidas así por los lingüistas españoles), que presentan elementos rítmicos como en estos ejemplos de binomios fraseológicos (García-Page, 2007: 128) y que favorecen su memorización:

Mondo y lirondo ('limpio, sin añadidura')
A troche y moche ('hacerlo sin orden, sin medida, de cualquier forma, incontroladamente') *Por fas o por nefás* ('por una cosa o por otra')

El usuario de ambas lenguas recurre frecuentemente a estas unidades para formar enunciados satisfaciendo diversas necesidades comunicativas: marcar diferencias, evitar repeticiones, dar más expresividad a su discurso…

En cuanto a la desautomatización locucional, se observa una semejanza en ambos idiomas a la hora de modificar locuciones originarias con el fin de conseguir determinados efectos comunicativos. No se considera una contradicción entre la fijación formal y la idiomaticidad el uso de características identificadoras de las locuciones, así como el uso desautomatizado de las mismas en contextos específicos, ya que reflejan la creatividad y flexibilidad del hablante (Hoang, 2008 [2004]: 33, Do, 2007: 3-5, y Vega 2007: 224-228). La desautomatización refleja el dominio del uso de las UF entre interlocutores, en cuyo caso, las locuciones, enriquecen el texto con una mayor expresividad. Se infiere, por tanto, que el usuario de la lengua explota esta técnica lexical en ambos idiomas con frecuencia con el fin de transmitir el mensaje del texto con más eficacia. También se reconoce que existen muchas formas de desautomatizar las locuciones dependiendo del contexto y la intención del productor de la locución.

5.2. Diferencias entre las locuciones españolas y vietnamitas

Dadas las diferencias tipológicas entre ambas lenguas, la fijación formal no puede ser igual en las locuciones de una y otra. Al ser el vietnamita una lengua aislante, sin flexión, con un orden más rígido que en español, lógicamente, la fijación formal se muestra de modo distinto.

Como refleja su clasificación que recorre todas las clases sintácticas, las locuciones españolas pueden funcionar como cualquiera de estas, incluidos determinantes (*Vino algún que otro estudiante*), pronombres (*Tuvo que pagar el menda lerenda*), preposiciones (*A falta de pan, buenas son tortas*), conjunciones (*A pesar de que no contaba con apoyo alguno, siguió adelante*), interjecciones (¡*Madre mía*!), incluso marcadores discursivos (*Desde luego, estaba equivocado*).

Las locuciones vietnamitas también desempeñan funciones diferentes en un enunciado (Do, 2014); sin embargo, las locuciones vietnamitas no pueden sustituir a todas las clases sintácticas. En consecuencia, no hay locuciones conjuntivas, sustituidas por formulas rutinarias vietnamitas (Mai, Vu y Hoang, 1997), como en la locución conjuntiva concesiva *a pesar de*…, cuyo equivalente es la fórmula rutinaria *Mặc dù*. Tampoco existen locuciones preposicionales, interjectivas o pronominales (Do 2014, y Mai, Vu y Hoang 1997), de cuyas funciones pueden encargarse en vietnamita una palabra, un sintagma o bien una fórmula rutinaria, por ejemplo:

Tabla 7: Equivalentes vietnamitas de locución pronominal, interjectiva y preposicional de español

Español	Vietnamita
Cada cual (locución pronominal)	*Mọi người* (sintagma/palabra compuesta)
¡Dios mío! (locución interjectiva)	*Ôi trời ơi* (fórmula rutinaria)
Gracias a… (locución preposicional)	*Nhờ…* (palabra normal y corriente)

Rodríguez (2005 y 2006), y Mai, Vu y Hoang (1997), Hoang (2004) y Ha (2015) nos permiten hablar de las siguientes diferencias entre las locuciones comparativas de una y otra lengua:

a. En las dos lenguas pueden distinguirse tres partes. el núcleo, la estructura comparativa y el punto de referencia. Sin embargo, mientras que en las locuciones españolas están representadas las comparaciones de igualdad, sobre todo, superioridad y, mucho menos, de inferioridades (Rodríguez, 2005: 531), los vietnamitas recurrimos solo a la igualdad en este tipo de expresión fija (Mai, Vu y Hoang (1997) y Ha

(2015). Veamos:

Tabla 8: Locuciones comparativas en español y vietnamita

Español	Vietnamita
• Más caro que el azafrán • Llover más que cuando enterraron a Zafra • Más amarillo que un limón • Negro como el carbón • Gorda/o como una vaca	• *Gầy như con mắm/hạc/một cái que* ('delgado como pez curado/flamenco/uno clasificador palo' - delgado como/más que un espárrago/ fideo/ hilo/ palillo/ palo/ silbido) • *Ngủ như chết* ('dormir como morir' - dormir como un tronco/como un ceporro/ como un lirón/ como una marmota) • *Nặng như chì/cùm/đá đeo* ('pesado como plomo/grillete/pierda colgar' - pesado como el plomo, más pesado que una vaca en brazos) • *Đứng ngây như tượng/phỗng-ngay như gỗ* ('estar/quedar quieto como estatua/estatua' - quieto como un palo)

b. El punto de referencia refleja en ambos idiomas son elementos de la vida cotidiana: animales, plantas, fenómenos naturales, de la religión y de creencias; comidas… (Rodríguez, 2006 y Ha, 2015). De ahí se reconoce la influencia de las costumbres, la localización geográfica, el clima, la religión, visión estereotípica del país (en este caso, Vietnam se ve como un país agrícola). Las discrepancias de imagen u objeto que hay en esta parte B de la estructura se debe a estos factores.

Tabla 9: Elementos culturales en el punto de referencia de locuciones comparativa.

Español[11]	Punto de referencia	Vietnamita
Toro, lobo, liebre, gato, caballo	Animales	Búfalo, pato, cerdo, gallina, perro
Espárrago, azafrán, lechuga, hoja de perejil, manzana	Plantas	Caña de azúcar, arroz, maíz, boniato, taro
Nieve, centella, relámpago, espuma, témpano, carámbano.	Fenómenos meteorológicos y naturales	lluvia torrencial, trueno, relámpago, tormenta
Jamón, pan, mantequilla, rosquillas, churros, leche.	Productos alimenticios	*banh chung Tet*[12], salsa de pescado, sopa de arroz,
Bruja, Carracuca, Abundio, Pichote, zombi, esfinge,	Elementos históricos o legendarios	*Thanh Giong, Cao Bien, Tu Hai, Chom, Truong Phi, Tao Thao*
Pecado, Dolorosa, Magdalena, Matusalén, Adán, misa, santo.	Elementos religiosos y rituales	Buda, *Ba Danh* pagoda, monjes, adivino, estatua en pagodas, fantasma

5.3. Cómo se deben usar e interpretar locuciones

Estamos de acuerdo en que el uso de las UF en general y las locuciones en particular es ritual y diario. No obstante, hasta los nativos tantos españoles como vietnamitas al aplicarlas, a veces, tampoco estamos seguros de si las hemos utilizado adecuadamente según el contexto, por lo que solemos cometer errores en la producción, así como en la interpretación de las UF (Martí, 2012 y 2014a). Pongamos por caso de

[11] Estos datos se pueden encontrar en Rodríguez (2006).
[12] Una comida típica del año nuevo calendario lunar, rectangular, de arroz glutinoso cocido con panceta, alubias machacadas, pimienta por dentro.

Quedarse conmigo. Mientras *Me quedo en casa con Ana* significa 'estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar', *Ana se queda conmigo* es 'engañar a alguien o abusar diestramente de su credulidad'. Hechos como este provoca que el usuario, sobre todo si no es nativo o pertenece a otra comunidad de habla, evite utilizarla o, si lo hace, incurra en errores. Aunque no posee una complejidad sintáctica de uso, las locuciones vietnamitas sin ser bien entendidas igual causan confusión o mal entendimiento. Veamos en el siguiente ejemplo:

E14. Tôi sẽ làm cho ra ngô ra khoai.
('yo particular de futuro hacer para hasta maíz hasta boniato'- yo lo haré claramente).

La locución original es, literalmente, *hasta taro hasta boniato* con el sentido de 'distinguir claramente una cosa de otra' puesto que el taro y el boniato presentan una semejanza en la apariencia, pero sería un error usar el maíz en vez del taro, lo cual provoca la confusión en oyentes: si el maíz y el boniato son tan diferentes, se supone que no hay necesidad de distinguirlos.

Por otro lado, los usuarios de la lengua se entienden mejor si pertenecen a una misma comunidad de habla, por ejemplo, grupo de amigos, plantilla de docentes, militares o taurinos. Así, *a todo trapo* ('con todo lujo, apurando las cosas al máximo') es una locución adverbial empleada en España de modo coloquial. Naturalmente, se entiende con mucha más facilidad si uno de se mueve en el círculo donde la locución es habitual.

Además, el uso y la interpretación de las locuciones dependen de la base general de conocimiento del usuario, que, si recibe educación en el mismo contexto, provienen del mismo lugar geográfico, etc. lo oriental vs. lo occidental. Un usuario asiático se encontrará confuso ante expresión como *Caía ese día un sol de justicia*, que proviene de la Biblia, por tanto, lejana de su mundo real y religioso. Simultáneamente, un extranjero difícilmente entiende, aunque conozca la lengua en abstracto, qué quiere decir un vietnamita con *Tôi chạy như cờ lông công ngoài đường* ('yo correr como bandera cabello pavo real fuera calle') que indica que *por mucho que corra de aquí para allá no he resuelto el problema.* Esta locución tiene origen en el trabajo de los carteros en Vietnam del pasado cuando transportaban corriendo a pie cartas o comunicados urgentes, y que debían portar un cabello del pavo real en el sombrero para distinguirse de los que repartían la correspondencia normal.

Observamos también que las costumbres de uso de la lengua afectan al uso de la interpretación de las locuciones. Ejemplo de este caso es las siguientes locuciones[13] que, sin práctica apenas se las consigue distinguir bien:

E15.
1. Hacerse a la idea,
2. Hacerse una idea de algo y
3. Hacerse la idea

   Con su significado correspondiente

a. 'aceptarlo, familiarizarse con cierta idea'
b. 'imaginárselo o formarse concepto de algo'
c. 'formarse un propósito'

Otro factor que afecta a la aplicación y entendimiento de la locución es su prosodia (por ejemplo, la

[13] En http://www.fundeu.es/recomendacion/hacerse-una-idea-no-es-lo-mismo-que-hacerse-a-la-idea/ *apud* Martí Sánchez, 2014ª.

entonación) o su fuerza elocutiva (rasgos pragmáticos sobreentendidos). Veamos:

E16. María llega tarde, *tal cual*.
E17. Es una buena película, *por cierto*.
E18. Te digo, *por cierto*, es una buena película.

En *E16.* el interlocutor ha sacado un tema habitual para decir lo que piensa de María, implícitamente. Opta por una locución adjetiva para expresar el reproche y pensamiento despectivo que conlleva hacia María. En *E17.* el uso de la locución adverbial al final de la frase (con la voz descendiente) añade una información que, según el interlocutor, parece ser de menos importancia. En contrario, en *E18.* la película sí que es buena con la locución ascendiente. En estos dos casos, la locución trae diferentes sentidos solo por la variación de entonación por parte del hablante.

Teniendo en cuenta estas condicionantes que afectan a las locuciones, UF en general, en su uso e interpretación, Martí Sánchez (2014a) aconseja que «a) úsense e interprétense idiosincrásicamente y, corolario de la anterior, b) reprodúzcanse literalmente e interprétense de este modo». Eso es, siempre y cuando hay que tener en cuenta de su capacidad combinatoria, su referencia o categorización, que, si mantiene su literalidad de significado, respetar remitiendo a las dos características tradicionales de la idiomaticidad y la fijación. El usuario de la lengua debe recordar que son «productos prefabricados, inventariados», que están en el lexicón mental como otras palabras normales y corrientes por lo que se recomienda usarlas al pie de la letra. Se recomienda usar las locuciones españolas a pie de la letra con sus características idiosincrásicas de ser idiomático y con fijación formal. Asimismo, tener en cuenta las restricciones producidas por estas peculiaridades mismas y lo que Levinson (2004 [2000]: 74 *apud* Martí, 2014b) concluye: «lo que se dice de un modo inusual, no es normal».

Concluimos, el cotejo de los dos sistemas de locuciones da a conocer similitudes y diferencias y, en consecuencia, favorece que los estudiantes vietnamitas de ELE se abran al estudio de las locuciones españolas, en particular, y de la UF, en general. Esta labor de análisis contrastivo servirá para fomentar en los aprendientes vietnamitas una mayor conciencia ante la tarea de entender y utilizar estas unidades.

Referencias bibliográficas

Bibliografía en otros idiomas

Casares, J. (1950). *La locución, la frase proverbial, el refrán y el modismo. Introducción a la lexicografía moderna*, 167-242.

Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna 17*. Editorial CSIC-CSIC Press.

Corpas, P. G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

García-Page, M. (2007). Esquemas sintácticos de formación de locuciones adverbiales, *Moenia 13*, 121-144. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/6069/1/06-Garc%C3%ADa-Page.pdf

González-Rey, M. I. (Ed.) (2008). *A multilingual Focus in Contrastive Phraseology and Techniques for Translation.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Levinson, S. C. (2004 [2000]). *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada, versión española de Expósito*, B. y Martí, S. M. Madrid: Gredos.

Martí, S. M. (2012). El proceso de constitución de las unidades fraseológicas y algunos problemas fundamentales. *Lingüística en la red (X).* Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico10-articulo4.pdf

Martí, S. M. (2014a). *¿Qué es la competencia fraseológica? Preguntas y alguna respuesta.* Prime giornate di studio dell'associazione PHRASIS. Paese che vai, usanza che trovi, Verona. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/273948530_Qu_es_la_competencia_fraseolgica_Preguntas_y_alguna_respuesta

Martí, S. M. (2014b). Motivación y arbitrariedad en la desautomatización fraseológica (sobre sus implicaciones didácticas). En Mogorrón y Mejri (Eds.), *Fijación, Traducción, Variación y Desautomatización*, 89-115. Alicante: Universitat d' Alacant (Publicacions).

Martí, S. M. (2015). La búsqueda de sentido en la desautomatización fraseológica. En P. Mogorrón y F. A. Navarro (eds.): *Fraseología, Didáctica y Traducción*. (ISBN: 978-3-631-65920-5) 1º ed. Frankfurt am Main-Bern-Bruxelles-New York-Oxford- Warszawa- Wien (Alemania): Peter Lang AG. 2015, vol 101, 117-135. Recuperado de https://www.academia.edu/16065818/La_b%C3%BAsqueda_de_sentido_en_la_desautomatizaci%C3%B3n_fraseol%C3%B3gica1

Martí, S. M. e Penadés, M. I. (2010). *Las competencias lingüística y sociolingüística desde la perspectiva de su adquisición y aprendizaje en ELE.* Recuperado de http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf].

Mellado, B. C. (2013). *Fraseografía y Pragmática: de binomio extraño a pareja bien avenida en el ámbito hispánico y alemán.* Recuperado de https://www.academia.edu/12428442/Fraseograf%C3%ADa_y_Pragm%C3%A1tica_de_binomio_extra%C3%B1o_a_pareja_bien_avenida_en_el_%C3%A1mbito_hisp%C3%A1nico_y_alem%C3%A1n

Mena, M. F. (2003). En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos. *Tono digital 5*. Recuperado de http://www.um.es/tonos-digital/znum5/estudios/H-Edesautomatizacion.htm

Penadés, M. I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas.* Madrid: Arco/Libros.

Penadés, M. I. (2012). Gramática y semántica de las locuciones. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. *Monografías Humanidades 42*, pág. 23.

Rodríguez, P. M. I. (2005). *Las comparaciones estereotipadas y su aprovechamiento en la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE Actas XVI, 528-537. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0526.pdf

Rodríguez, P. M. I. (2006). Nuevas aportaciones sobre las comparaciones estereotipadas en la enseñanza de ELE. *RedELE 8.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_06Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80df3663

Ruiz, G. L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.

Seco, M., Andrés, O, Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles.* Madrid: Aguilar.

Timofeeva, L. (2012*). El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado.* Madrid: Liceus.

Vega, M. R. E. (2007). *Creativity and Convention. The pragmatics of everyday figurative speech*. Ámsterdam/ Filadelfia: Benjamins.

Zuluaga, A. (1975). *La fijación fraseológica*. Bogotá: Thesaurus XXX 2, 225–248.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Lang.

Bibliografía en vietnamita

Dai, X. N. (1978). *Hoạt động của từ tiếng Việt* (Funciones de léxico vietnamita). Hà Nội: NXB. Khoa học xã hội.

Dang, L. (2015). *Cách sử dụng tục ngữ, thành ngữ trong văn bản nghệ thuật nhìn từ trục kết hợp và trục lựa chọn* (Usos de refranes y locuciones en textos literarios desde el punto de vista de la combinación y selección). Trường Đại học Vinh. Recuperado de http://khoaspnv.vinhuni.edu.vn/nghien-cuu-khoa-hoc/seo/cach-su-dung-tuc-ngu-thanh-ngu-trong-van-ban-nghe-thuat-nhin-tu-truc-ket-hop-va-truc-lua-chon-54419

Do, T. K. L. (2014). *Nhận diện thành ngữ, tục ngữ trong hành chức* (La identificación de refranes y locuciones mediante su función gramatical). Recuperado de http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghiencuu/Ngonngu/tabid/100/newstab/406/Default.aspx

Do, T. L. (2007). *Thành ngữ, tục ngữ trong truyện ngắn của Nguyễn Huy Thiệp* (Refranes y locuciones en relatos cortos de Nguyen Huy Thiep). Cần Thơ: Trường Đại học Cần Thơ.

Duong, Q. H. (1943). *Việt nam văn học sử yếu* (Historia de la literatura vietnamita). Hà Nội: NXB. Khoa học xã hội.

Ha, Q. N. (2015). *Đặc điểm về so sánh trong thành ngữ so sánh tiếng Việt* (Características de la cláusura comparativa en locuciones comparativas vietnamitas). Viện Từ điển học và Bách khoa thư Việt Nam. Recuperado de http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghiencuu/Ngonngu/tabid/100/newstab/461/Default.aspx

Hoang V. H. (2002). *Kể chuyện thành ngữ - tục ngữ* (Historias de algunos refranes y locuciones vietnamitas). Hà Nội: NXB. Khoa học xã hội.

Hoang V. H. (2008 [2004]. *Thành ngữ học tiếng Việt* (Estudios de locuciones vietnamitas). Viện Ngôn ngữ học. Hà Nội: NXB. Khoa học xã hội.

Mai, N. C., Vu, D. N y Hoang, T. P. (1997). *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt* (Introducción a la lingüística y la lengua vietnamita). Hà Nội: NXB. Giáo dục.

Nguyen, D. D. (1986). *Ngữ nghĩa thành ngữ, tục ngữ - sự vận dụng* (El sentido de refranes/locuciones y su aplicación). Hà Nội: Tạp chí Ngôn ngữ.

Nguyen, D. T. (2008). *Đặc trưng tu duy của người Việt qua ẩn dụ tri nhận trong thành ngữ* (Pensamientos de los vietnamitas reflejados en la metáfora cognitiva en locuciones). Kỷ yếu hội thảo quốc tế Việt Nam học lần thứ ba. Hà Nội: NXB. Đại học Quốc gia, 182-200.

Nguyen, H. T. (1985). *Chút thoáng Xuân Hương* (Impresiones de Xuan Huong). Báo Văn nghệ. Hà Nội: Hội nhà văn Việt Nam.

Nguyen, L. y Lương, V. D. (1978). *Thành ngữ tiếng Việt* (Las locuciones vietnamitas). Hà Nội: NXB. Khoa học Xã hội.

Nguyen, N. V. (2009). Hoán dụ ý niệm bộ phận cơ thể người biểu trưng cho tâm trạng, tình cảm trong thành ngữ chứa yếu tố 'đầu mặt mắt" trong tiếng Anh và tiếng Việt (La metonimia somática que expresa estados de ánimo y sentimiento en locuciones compuestas de elementos ¨cabeza, cara y ojos¨ en inglés y vietnamita). *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống 10*. Recuperado de http://www.vjol.info/index.php/NNDS/article/viewFile/10327/9478

Nguyen, N. Y (1998). *Từ điển giải thích thành ngữ tiếng Việt* (Diccionario explicativo de locuciones vietnamitas). Hà Nội: NXB. Giáo dục-Viện ngôn ngữ học.

Nguyen, T. G. (1985). *Từ vựng học tiếng Việt* (Lexicología vietnamita). Hà Nội: NXB. Đại học và Trung học chuyên nghiệp.

Nguyen, T. G. (Ed.) (1996). *Dẫn luận ngôn ngữ học* (Teorías lingüísticas). Hà Nội: NXB. Giáo dục.

Nguyen, T. K. D. (2004). *La enseñanza de las locuciones a estudiantes vietnamitas, análisis contrastivo*. Trabajo del curso de Máster ELE de La enseñanza de la fraseología. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Nguyen, T. T. (2006). *Habilidades en la traducción de locuciones y refranes españoles a vietnamita.* Tesina de graduación de Carrera universitaria en Lengua y Cultura Hispanas. Universidad de Hanoi, Hanoi.

Nguyen, T. T. (2008). *Ẩn dụ tri nhận trong thành ngữ tiếng Việt* (Metáfora cognitiva en locuciones vietnamitas). Khoá luận tốt nghiệp. Hà Nội. Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Nguyen, T. T. H. (2004). *La enseñanza de la fraseología: Contraste de locuciones españolas - vietnamitas.* Trabajo del curso de Máster ELE de La enseñanza de la fraseología. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Phan, Q. T. (2011). Khảo sát các đơn vị thành ngữ trong một số tiểu thuyết của Hồ Biểu Chánh (Estudio de locuciones utilizadas en algunas novelas de Ho Bieu Chanh). Hà Nội: *Tạp chí Ngôn ngữ số 9*, 18-26.

Tran, V. D. (2013). *Tìm hiểu về thành ngữ trong truyện kiều của Nguyễn Du* (Estudio de locuciones utilizadas en la *Historia de Kieu* de Nguyen Du). Sơn La: Trường Đại học Tây Bắc.

Vo, K. H. (2012). Cơ chế tri nhận các ngữ biểu trưng có yếu tố "tay" (đối chiếu với tiếng Anh và tiếng Pháp) (Mecanismo cognitivo de estructuras compuestas de ¨manos¨ (estudio contrastivo inglés y francés)). TPHCM: *Tạp chí khoa học ĐHSP TPHCM*, 101-109.

Vu, N. C. y Le, D. T. (1999). *Nhập môn ngôn ngữ học* (Introducción a la lingüística). Hà Nội: NXB. Giáo dục.

Vu, N. P. (1998). *Nhà văn hiện đại* (Escritores modernos). Tái bản. Tập II. Hà Nội: NXB. Văn học.

Referencia de ejemplos

A3T, 9:15 Noticias, 30-8-01 y X. Pericay, *ABC* 6/ 08/ 2013

Iglesias y Prieto (1998). *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.

http://www.practicaespanol.com/AgenciaEFE/30-locuciones-utiles-para-expresarte-en-castellano/)

Requena, F.M. (2013). *Aire de Castilla la Mancha.* Madrid: LiberFactory, pág. 171.

Análisis del género como constructo social en el alumnado sinohablante en la Universidad de Nanjing: Estudios de casos

ANDREA NÚÑEZ BRIONES Y LAURA FERNÁNDEZ ARANDA

Universidad de Nanjing

Resumen: En los últimos años, numerosos estudios han intentado demostrar cómo el género, entendido como un constructo social, influye en la forma en que mujeres y hombres adquieren y usan el lenguaje.

Teniendo en cuenta la importancia que debería de tener la perspectiva de género en una sociedad tradicional, como es la china, y dada nuestra preocupación en cuestiones de género y formación como profesoras de español como lengua extranjera, vemos la necesidad de aportar un grano de arena en este amplio campo de investigación.

Quisiéramos por tanto, compartir los resultados obtenidos en la fase exploratoria de una futura investigación mayor, sobre como el género entendido como constructo social y la perspectiva de género influye a la hora de adquirir una segunda lengua como es el español en el alumnado sinohablante.

Tomaremos como casos de estudio a alumnas y alumnos de tercer y cuarto curso de la Universidad de Nanjing, en China, donde las autoras imparten clase actualmente. Este trabajo empírico nos permitirá solventar dudas y ayudará a aportar con más profundidad cuales son las percepciones que el propio alumnado tiene con respecto al tema a tratar.

Palabras clave: sociolingüística; género; aprendizaje de lenguas; ELE.

1. Objetivos

Si bien es cierto que nuestro estudio comprende las percepciones del alumnado de la universidad de Nanjing, en China, con respecto a cuestiones de motivación, autoconcepto, sentimientos afectivos al aprender español, como lengua, lo que nos interesa fundamentalmente es ver las diferencias de estas percepciones en función al género de los/as estudiantes.

Ya que entendemos que, tal y como comentamos antes, al igual que el mundo está configurado de forma desigual donde rige un patriarcado dominante y excluyente, y eso influye en la concepción de nuestras realidades, también influirá a la hora de aprender un nuevo idioma. Desde esta premisa proponemos analizar con un estudio empírico su influencia en nuestras clases, para posteriormente, poder observar y trabajar con los resultados obtenidos, para una mejora no sólo de nuestras formas de aprender sino, y sobre todo, como docentes, de enseñar la lengua meta.

El estudio del género, como constructo social asociado al aprendizaje de segundas lenguas es una asignatura pendiente en el mundo académico. Son pocos los análisis elaborados al respecto, sobro todo en el mundo hispano, y en ello radica la importancia de este estudio, tratando de arrojar algo de luz sobre los principales factores que influyen en el aprendizaje y didáctica de lenguas desde esta perspectiva.

No obstante, y debido a la poca existencia de investigaciones académicas encontradas, hemos decidido realizar un análisis propio de recogida de datos (por medio de un cuestionario y de un grupo de discusión) para intentar así, recoger una muestra que aunque escasa, muy valiosa para el campo en el que trabajamos. De esta forma no solo establecemos una base teórica sobra la que trabajar sino que, además estas muestras serán germen de nuestra propia hipótesis principal: ¿el género, entendido como constructo social influye a la hora de aprender una lengua extranjera, en este caso el español?.

De este supuesto inicial surgen otras preguntas de investigación. ¿Cómo el alumnado entiende esa marca de identidad?, ¿es el profesorado consciente de ese factor diferencial?, ¿qué género consigue mayor "éxito" de aprendizaje?, ¿en qué competencias?

Estas preguntas de investigación intentarán ser respondidas mediante el proceso de vaciado de las encuestas y el análisis del discurso del grupo de discusión, pudiendo así, de una manera más concisa, visualizar y entender las particularidades y características de esta cuestión.

2. El género como constructo social y el aprendizaje de lenguas

El lenguaje en sí no es sólo un sistema lingüístico de signos y símbolos, es también una práctica social compleja en la que el valor y el significado se atribuye a la persona que habla (Norton y Toohey 2011: 115) Cuando un/una estudiante aprende y habla un idioma extranjero, no sólo hace un intercambio de información con sus interlocutores/as, sino que participa en la construcción de la identidad y la negociación a través de la reorganización de ideas, de lo que son y cómo están relacionados/as con el mundo social.

Si partimos de estas premisas, debemos asumir, como Coates expone que, el aprendizaje de idiomas implica la identidad de los/as estudiantes. En otras palabras: las funciones del lenguaje son los recursos simbólicos para la construcción y gestión de significados personales, sociales y culturales (Kendall y Tannen 2005).

No se trata solo de aprender la lengua de un idioma, la parte intercultural el cómo la utilizamos, indica quienes somos y nuestra cosmovisión. El género, concepto construido críticamente sobre el de rol sexual, es una categoría de relación compuesta por múltiples elementos con diversos significados. Se podría definir, como un "deber social", una categoría basada en las definiciones sociales y culturales.

Esto indica que, como categoría social, no existe ningún rasgo o comportamiento que pertenezca intrínsecamente a un género específico, sino que, por el contrario, al tratarse de una inscripción cultural puede representarse como el lugar donde el cuerpo se expresa.

En este sentido, las investigaciones socioculturales y antropológicas informan que no hay dos culturas en las que coincida en qué se diferencia un género del otro, por lo que no existe una definición exclusiva acerca de qué son y qué contenidos tienen la masculinidad y la feminidad. Se tratará de constructos sociales dinámicos que variarán en función de las culturas, los grupos étnicos y las clases, sin olvidar la posición de las personas, básicamente de las mujeres, en tales grupos.

En la enseñanza de Ele existe una tradición metodológica que incorpora la integración de lo lingüístico y lo cultural, o mejor dicho, sociocultural en el proceso de adquisición de la lengua meta. Se han trabajado con diferentes metodologías y se integran aspectos antes casi ignorados, de ahí que se preste cada vez mayor atención a la comunicación no verbal, o se desarrollen instrumentos extralingüísticos en la didáctica de la lengua para fines específicos. El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales hace que las contribuciones sean apropiadas a los contextos, es donde se encuadraría una mayor atención a la perspectiva de género.

Cuando nos referimos de género como construcción social y cultural nos estamos refiriendo no al falso concepto de algo inherente a los seres humanos, sino a los roles sociales que las personas interiorizamos de diversas formas durante toda la vida, identificándonos con modelos por imitación y observación. A partir de ellos se crea un autoconcepto basado en atributos estereotipados. Es también una construcción sicológica, que supone el desarrollo, maduración e interacción de procesos cognitivos, morales, afectivos y sociales.

Consecuentemente podríamos decir que es, además, una construcción ideológica que hace referencia a diversos procesos políticos y vivencias fundadas en relaciones cotidianas de poder. Así, las categorías de género están planteadas de tal forma que los valores masculinos se asumen como superiores a los femeninos. Todas las personas estamos inmersas permanentemente en relaciones de poder más allá de nuestra voluntad y nuestra conciencia, y todo esto se manifiesta de una u otra forma en la clase de español.

Nuestra intención, en este trabajo es realizar un análisis y reflexión acerca de esta situación y para ello nos parecía interesante hacer este análisis con nuestro propio alumnado ya que como docentes también formamos parte de ese mismo aprendizaje, lo que nos da la visión, por un lado, de las reflexiones del alumnado sobre como aprende y qué factores influyen en su evolución con la lengua meta (en este caso el español) y por otro, de nuestro propio trabajo como docentes.

El concepto de género[1] ha suscitado en los últimos años cierta polémica en torno a la conveniencia de continuar usándolo. El término en el mundo hispano se ha tergiversado y banalizado en su aplicación. En algunos estudios se le denomina género a la desagregación por sexo, pero la categoría continua vacía. Por lo tanto, debemos entender que cuando se hable de géneros masculino y femenino no se hace alusión al sexo de la persona (ni mucho menos a su orientación sexual) sino al ser histórico, construido culturalmente, al ser derivado de las diferencias sexuales y que fue transformándose a lo largo de la historia.

Ese ser "femenino" o "masculino" que fue consolidándose socialmente, lleva implícitos comportamientos simbólicos típicos asentados en sociedades patriarcales. Así, el modo de producción dominante determina, en última instancia, la superestructura cultural.

Si bien es cierto que hombre y mujeres hablan de forma diferente, pondremos el acento en explicar por qué hombres y mujeres aprenden y hablan de forma diferente y cómo son esas diferencias en el contexto chino, ya que los mejores resultados sociolingüísticos han mostrado cómo los usos lingüísticos varían sistemáticamente con aspectos del contexto social, evitando así prejuicios en la investigación mantenidos en ocasiones por una simple cuantificación de datos (Coates 1993: 78).

Podemos concluir que los géneros guardan poca relación con el sexo y tienen mucha relación con las clases sociales, con la localización de la familia en el modo de producción dominante, con los prejuicios e imposiciones sociales.

3. Metodología

[1] A diferencia de el uso de *gender* en el mundo anglosajón, en español no se corresponde totalmente al significado en inglés, donde tiene una acepción que apunta directamente a los sexos mientras que en español se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, etc. En español la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, y son pocas las personas que lo comprenden como un constructo social entre sexos. (Portal Nieto 1999: 1)

El diseño de nuestra muestra se fundamenta en intentar detectar cómo el género, entendido como una construcción social, influye a la hora de aprender una segunda lengua (en nuestro caso el español) en alumnado sinohabante.

Para la selección de la muestra nos hemos basado en una recogida de datos por medio de dos procedimientos: por una parte, un cuestionario que se le entregó a todo el alumnado de tercer y cuarto curso de la Universidad de Nanjing (estudiantes de la carrera de español) y por otro, un grupo de discusión que fue grabado que constó de un grupo de 6 alumnas de cuarto curso y una moderadora. De esta manera los promedios obtenidos están basados en estas muestras representativas.

La muestra escogida fue obtenida a lo largo de 4 meses, en concreto el periodo comprendido entre los meses de noviembre y enero del 2015, ambos inclusive. Un total de 46 preguntas en cada encuesta realizada a 34 alumnos/as (28 de género femenino, 6 de género masculino) y el debate de reflexión con 6 alumnas de cuarto curso.

Nos parecía interesante que la muestra que eligiésemos fueran los propios grupos a los que nosotras mismas les damos clase, para poder así hacer un análisis también del comportamiento y actitudes en las propias clases.

En primer lugar se realizó una encuesta que se le ofreció al alumnado para que rellenasen de manera anónima. Posteriormente se organizó un grupo de discusión, y se procedió a hacer la grabación de dicho debate.

A continuación realizaremos un minucioso y exhaustivo análisis de los datos obtenidos mediante la confección de una serie de tablas y esquemas gráficos que nos ayudaron a disipar dudas que teníamos acerca de la concepción que el propio alumnado tenía del tema a tratar. De esta manera diseccionamos cada uno de los elementos más llamativos.

Todo ello nos facilitó una ingente cantidad de datos, a pesar que *a priori* nos pudiera parecer una muestra corta o menor, creemos que es representativa en cuanto al estudio que nos incumbe, permitiéndonos obtener los siguientes datos para así poder ratificar nuestra hipótesis.

3.1 Grupos de discusión

El grupo de discusión es la técnica comúnmente empleada para las investigaciones cualitativas, y sociales que (como la entrevista abierta, en profundidad y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad. Su formulación teórica y metodológica se encuentra en escritos y en las enseñanzas de Jesús Ibañez, Angel Lucas, Alfonso Ortí y/o Francisco Pereña,

Nos interesaba utilizar esta técnica, ya que en las características mismas del discurso social, la ideología, en su sentido amplio, no habita, como un todo, ningún lugar social en particular., si no que aparece diseminado en lo social y esto es interesante.

4.1.1 Composición del grupo de discusión

Como apuntamos anteriormente, realizamos un grupo de discusión y reflexión con perfiles diferentes de alumnas de la Universidad de Nanjing del cuarto curso de la facultad de español.

Estamos ante un grupo de personas escolarizadas que hablan sobre un tema del que solo poseen un bagaje cultural que les proporciona la sociedad en la que viven, en este caso la china.

Perfiles académicos diferentes con una pluralidad de perspectivas ante los mismos temas y también el diferente grado de abstracción de las ideas, que nos garantizaron la heterogeneidad del grupo. Esta divergencia nos ayudó a disponer de elementos de contraste y poder obtener una visión más amplia de cada una de las actitudes individuales y grupales.

4.1.2 Registro del debate y análisis de datos

Con respecto a la duración del debate, tuvimos que ceñirnos a una sesión de dos horas de clase de 50 minutos cada hora. Con un descanso de 10 minutos entre medias.

Con la intención de realizar un análisis riguroso de los resultados, decidimos grabar en video las sesiones de debate con dos dispositivos diferentes, situados alrededor de las participantes. Una vez obtenido el corpus oral, procedimos a transcribir el material recogido, procedimiento que llevó implícito de por si, ya un proceso de observación y análisis.

En los siguientes apartados daremos cuenta de los resultados obtenidos y acrecentaremos valoraciones personales sustentadas en el corpus bibliográfico sobre género, sexismo, con la intención de que la interpretación sea más completa.

No pudimos establecer comparaciones con otros estudios de tipo cualitativo sobre las percepciones obtenidas porque no tenemos constancia de que exista ningun otro estudio parecido. Unicamente podemos considerar algunos trabajos hechos en trabajos parecidos en enseñanza de idioma inglesa con alumnado japonés principalmente.

4.1.3 Datos importantes recojidos en la grabación del grupo de discusión

En este apartado solo resaltaremos los aspectos que más nos han sorprendido, y recojeremos parte de las trascripciones del debate, para dar cuenta de cuestiones asociadas al tema a tratar.

Se detecta que en el discurso poderante, sobre la desigualdad entre géneros, las participantes asumen de una o de otra forma el desequilibrio social y que acarrean consigo un sentimento de culpa (“porque desde muy niñas las mujeres aceptan ese tipo de relación”).

Participante 5: “No me importa si la sociedad considera que tengo que ser una madre…una mujer tranquila…yo seré como me gusta. Creo que la inseguridad de las mujeres es un /respetado/ de la relación, es imposible cambiarla con la enseñanza universitaria, porque ….porque desde muy niñas las mujeres aceptan ese tipo de relación.”

Aunque posteriormente reconocen que en todos los ambitos sociales, las mujeres soportan un peso más grande que los hombres y que ya desde los propios nucleos familiares, la presión y desigualdad es notable:

Participante 6: “ya, ya, sobre todo en la relación familiar. Imagínate que tu padre, tu abuelo, incluso tu madre y tu abuela te están diciendo todos los días: ah!... Mujer En el futuro tienes que ser una mujer elegante, guapa, fina, tranquila, como, como tales…” Si, Y desafortunadamente, tienes un hermano y tu padre le dijo: hombre, en el futuro tienes que ser un líder de la empresa muy fuerte muy…como como…ganar dinero y cuidar a toda la familia.”

Participante 5: “Eso influye, eso afecta mucho….”

Participante 2 y 3: “Si, si…es verdad”

Posteriormente se le pidió a las participantes que reflexionaran acerca de los manuales de español que utilizaban, y se concluyó que en ellos se encontraban textos sexistas de una o varias formas, cosa que favorece a perpetuar, también en el ambito de la educación, los estereotípos asociados a cada género, y/o crear más desigualdad entre sexos.

Moderadora:" A ver, contadme"
Participante 6: "Me ocurrió… con unos textos, unas publicidades en el libro, casi todas los hombres querían buscar mujeres guapas, altas, simpáticas…"
Moderadora: "aha, ¿era publicidad sexista?"
Participante 6:" Bueno…puede ser…si"
Participante 1:" claro!"
Moderadora: "¿Que te llamó a la atención?"
Participante 6: "Que casi todos los hombres quieren mujeres jóvenes…simpáticas…"
Participante 2: "si, si….siempre jajaja"

Como docentes, detectamos que en las aulas, que es el alumnado de género masculino el que primero contestan a las preguntas que se formulan en el aula, el que más seguros se sienten y los que más bromas hacen, entre otras cosas. Creemos que este factor tiene que ver con el género indiscutiblemente y con la forma en que socialmente fueron educados y educadas. Si bien es cierto que alumnado de género femenino tienen mayor facilidad de palabra, obtienen mejores notas y memorizan más, observamos que es el alumnado de género masculino el que más confianza en sí mismos tienen cuando nos encontramos en el gran grupo.

En nuestro grupo de discusión, se les lanzó la pregunta de por qué esto era así, y a continuación recogemos parte de la transcripción que nos pareció relevante para el estudio.

Con la intención de hacer "autocrítica" y de mostrar lo invisible de las situaciones de desigualdad, destacamos especialmente el siguiente ejemplo donde una de las participantes hace alusión a una situación de desigualdad sufrida en una clase con la profesora (moderadora en el grupo de discusión).

(Grupo de discusión. Periodo : 10:56 m- 13:16m)
Participante 3:" En primer lugar el alumnado debe ser consciente que ser hombre o ser mujer es igual, y debe estar orgulloso/a de su género. "
Participante 4: "O sea…educar en la igualdad
Participante 3:" Si, si"
Moderadora:" Quiero que me digáis un momento en vuestra vida donde os sentisteis peor o extrañas con respecto a alguna situación así con un compañero."
Participante 6: "Ya, yo lo tengo. Ah! Eso es un poco, bueno…tiene algo que ver contigo…"
Moderadora: "¿Conmigo?"
Participante 6: "siiii, no sé si te das cuenta, alguna vez… muchas veces cuando todo el mundo está hablando…para algunas con la voz un poquito baja…. Y los chicos…tienen la voz muy alta. Una vez cuando nos lanzaste una pregunta y empezamos a discutir, tu…es que…sí, yo quiero, no me acuerdo muy exactamente, casi es que... pero, quería hablar algo contigo, y cuando apenas empezamos a hablar, Marcos de repente dijo: Andrea yo creo que esto es…. Y tú de repente,
Moderadora:" ¿Cambie mi mirada?"
Participante 6: "Si, para hablar con Marcos. En ese momento yo sentí algo….uuuhhhh….pena."
(…)
Participante 6: "También tiene algo que ver conmigo, mi voz no es tan alta como para llamar la atención."
Moderadora: "¿Pero yo ya estaba hablando contigo?"
Participante 6: "Si."
Moderadora:" Vaya, cuanto lo siento"

Participante 6: "Por eso, a veces para los profesores eso también es algo muy difícil, como…equilibrar esta presión, a veces quizás tenemos que dar, conceder más atención, más animo, más estimulación a las chicas en la clase. "

Moderadora: "guau…"

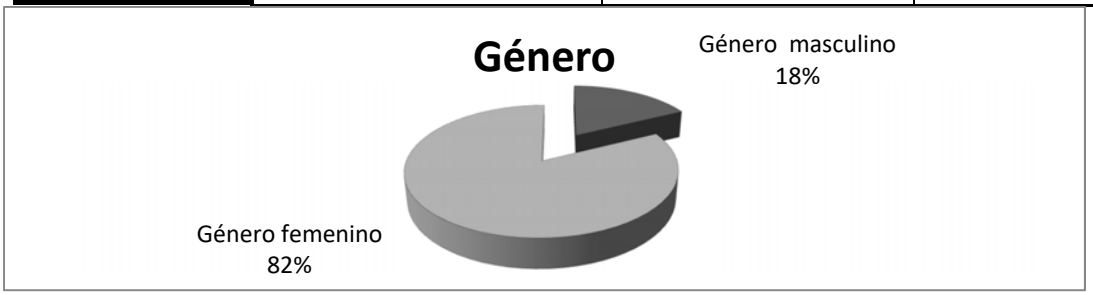
Este episodio nos ayuda a detectar y darnos cuenta de la importancia que tiene reflexionar acerca de nuestros comportamientos como docentes en la clase de español, obligándonos a estar atentas/os y modificando los patrones de actitud valorados socialmente como positivos asociadas a las formas y comportamientos del género masculino y que cada vez son más las personas de sexo femenino que están obligadas a usarlas para poder alcanzar el "éxito" o para ser mejor escuchadas y/o valoradas (la respuesta rápida, la asertividad, el ser extrovertidas/os, la voz alta y dominante, el ser líderes).

3.2 Cuestionarios. Análisis de los resultados

En la muestra recogida, notamos una clara descompensación en el género del alumnado, siendo el grupo de género masculino el 18 % de las personas encuestadas y el alumnado de género femenino del 82%. Cuestión que nos resultó imposible de modificar ya que son pocos los estudiantes de género masculino en la carrera de español en la Universidad de Nanjing. Si hubiésemos tenido el tiempo y los medios necesarios, se habría hecho una consulta mayor, quizás en más universidades de la provincia, para poder solventar el problema de escaso número de alumnado de género masculino. Igualmente nos parece que los datos de esta ratio son relevantes para tener en cuenta en futuros estudios académicos.

Figura 1
Gráfico: Participantes según género en el cuestionario: Género como constructo social.
Fuente: elaboración propia

	GÉNERO		
	Género masculino	Género femenino	Total
Muestra	6	28	34
%	**17,65**	**82,35**	**100**



Tomamos como referencia la teoría de adquisición de segundas lenguas de Khrasen, que ha tenido y sigue teniendo un gran impacto en todos los ámbitos de la investigación y la enseñanza de una segunda lengua desde la década de 1980. En ella expone su hipótesis del llamado "modelo de monitor" que está basado en cinco hipótesis de las cuales resaltamos especialmente la del *filtro afectivo* para nuestro estudio.

Krashen afirma que un/una estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo/a, una buena imagen de sí mismo/a y bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en la adquisición de la L2.

Nos preguntábamos si estos factores se dan de la misma forma en el alumnado de género femenino que en el masculino, y los datos obtenidos concluyen que es el alumnado de género masculino el que mejor niveles alcanza con respecto a ese filtro afectivo.

Como ejemplo, dos de las preguntas realizadas con respecto a la seguridad y confianza mostramos los porcentajes de las respuestas desglosados por géneros:

Pregunta Nº 10.- Me siento mal cuando tengo que responder a una pregunta de la profesora en voz alta.

Figura 2
Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 10
Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	17 %	67 %	17 %	0 %	0 %
Género femenino	32 %	29 %	32 %	4 %	4 %

Destaca que a la afirmación nº 10, el porcentaje de alumnado de género masculino en la respuesta de "a menudo" o "siempre/casi siempre" sea de 0 % frente al 4 % del grupo de género femenino. De estos datos podríamos deducir que el alumnado de género masculino se siente más seguro y/o más empoderado, frente al grupo de género femenino.

Además, en la afirmación nº 9: al alumnado de género masculino no les influye el hecho de hablar en clase, el porcentaje es de 0% de nuevo, pero al alumnado de género femenino les parece un factor de importancia, porcentaje de 4% y 29% (en "nunca" y "ocasionalmente").

Pregunta 9.- Prefiero hablar en clase porque me siento tranquilo/a y seguro/a.

Figura 3
Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 9
Fuente: elaboración propia

	Nunca/ Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre/ Casi siempre
Género masculino	0 %	0 %	67 %	33 %	0 %
Género femenino	4 %	29 %	54 %	11 %	4 %

Parece que se demuestra que el género femenino se sitúa más inseguro a la hora de participar esporádicamente, o a la hora de dar su opinión. Se sienten más inseguras al tener que hablar en grandes grupos y más cómodas al tener que hacerlos en grupos pequeños:

Pregunta 5.- Me siento más cómodo/a practicando español en pequeños grupos.

Figura 4
Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 5
Fuente: elaboración propia

	Nunca/ Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre/ Casi siempre

Género masculino	0 %	33 %	50 %	17 %	0 %
Género femenino	0 %	4 %	25 %	64 %	7 %

Ellas tienen mayor conciencia de lo que implica aprender un idioma, la cosmovisión y el modo de observar la realidad, cosa que facilita el tener una mejor visión y consciencia de la situación social, cultural y lingüística de una lengua.

Pregunta 1.- Aprender un idioma implica aprender una cultura y la cosmovisión que las personas de esa sociedad tienen.

Figura 5

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 1

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	0 %	17 %	33 %	50 %
Género femenino	0 %	0 %	4 %	21 %	75 %

Con respecto a la seguridad, en los siguientes gráficos podemos observar que el alumnado de género masculino demuestra mayor seguridad y que hablan voluntariamente en clase más que el alumnado de género femenino. Las cifran que más nos han llamado la atención fueron: un 33% masculino frente a un 7% femenino en la pregunta 3 donde contestan que "siempre o casi siempre" hablan voluntariamente en clase.

Pregunta 3.- Hablo voluntariamente en clase.

Figura 6

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 3

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	33 %	17 %	17 %	33 %
Género femenino	0 %	14 %	64 %	14 %	7 %

Destaca también el 50 % masculino responde "a menudo" frente a un 18% femenino en la pregunta 14 empieza conversaciones en español, o en la pregunta 15 donde un 15% del alumnado femenino frente al 0% siente temor al hablar en clase por miedo a cometer errores.

Pregunta 14.- Empiezo conversaciones en español.

Figura 7

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 14

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	33 %	17 %	50 %	0 %
Género femenino	0 %	32 %	43 %	18 %	7 %

Pregunta 15.- Siento temor al hablar en clase por si cometo algún error.

Figura 8

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 15

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	33 %	33 %	17 %	17 %	0 %
Género femenino	7 %	46 %	18 %	18 %	11 %

Con respecto a cómo recibe o asume el alumnado los errores, destacamos las cifras llamativas de que en la pregunta 35 si piden ayuda a hablantes de español para que les corrijan, los porcentajes son de 0% en los dos géneros, muestra de que el alumnado universitario chino busca nuevas formas de aprendizaje sin que el error sea un problema difícilmente asumible:

Pregunta 35.- Pido a hablantes de español que me corrijan cuando hablo

Figura 9

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 35

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	17 %	17 %	33 %	33 %
Género femenino	0 %	29 %	43 %	18 %	11 %

Sin embargo, los datos señalan el cómo se procesa un error en el aprendizaje de lenguas y nuestra reacción ante ellos, es también un factor que va de una u otra forma asociado a la cuestión de género. Detectamos que al alumnado de género femenino le cuesta más por un lado admitir los errores cometidos, y por otro, que no asumen tan fácilmente las correcciones, costándoles más asumir los errores. Más de un cuarto del grupo de género femenino solo piden ocasionalmente ser corregidas, solo la mitad pide de vez en cuando ser corregidas, y más alumnado de género masculino elige la respuesta "a menudo" o "siempre o casi siempre" piden ser corregidos.

Pregunta 34.- Si no entiendo algo en español, le pido a la otra persona que repita o hable más lento.

Figura 10

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 34

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	0 %	0 %	83 %	17 %
Género femenino	0 %	7 %	14 %	54 %	25 %

En cambio, en la pregunta 4 detectamos más variedad de respuestas en el grupo de género femenino con respecto a la inseguridad, a diferencia del grupo de género masculino que se mueve más entre las respuestas de "ocasionalmente" y "a menudo".

Pregunta 4.- Cuando estoy hablando español en público me siento inseguro/a.

Figura 11

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 4

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	50 %	17 %	33 %	0 %
Género femenino	4 %	18 %	64 %	7 %	7 %

Esa seguridad que detectamos en el alumnado masculino, muestra que exponen con más facilidad sus ideas en español, sin miedo al error o sin miedo a decir algo no acertado.

Pregunta 6.- Expongo ideas en español sin ningún tipo de problema.

Figura 12

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 6

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	33 %	67 %	0 %	0 %
Género femenino	4 %	43 %	39 %	14 %	0 %

En cambio, cabe destacar que a la hora de contestar preguntas directas con el profesor/a el alumnado de género masculino contesta que se sienten peor que el alumnado de género femenino. Esta cuestión tiene su lógica ya que generalmente el factor de sumisión está más acentuado en el género femenino que en el masculino

Pregunta 13.- Creo que el hecho de ser hombre o mujer influirá a la hora de buscar trabajo

Figura 13

Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 13

Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	33 %	17 %	17 %	33 %	0 %
Género femenino	0 %	11 %	29 %	32 %	29 %

Por último, abordamos la cuestión de los generolectos[2] femenino y masculino, trabajado por la lingüística en el Análisis del discurso. Nos sorprenden los datos obtenidos en esta pregunta ya que el 50 % de las respuestas del alumnado de género masculino solo creen que "de vez en cuando" las mujeres usan más el lenguaje de forma cooperativa. Pero más sorprendente es que el 0 % del alumnado de género femenino cree que esto sea así "siempre o casi siempre" frente a un 17% en la misma respuesta del alumnado de género masculino.

[2] En el Análisis del discurso se trabaja con que las mujeres son más receptivas, poseen una mayor propensión al diálogo. Esto se puede observar en una mayor presencia de elementos de retroalimentación, continuadores, aportaciones y además muestras de atención hacia el interlocutor, a diferencia de los hombres, quienes realizan menos preguntas y dejan menor constancia de su escucha. Por ello se los considera esencialmente monologantes, con tendencia a acaparar el turno de palabra. (Tannen, 1996)

Esta falta de conocimiento y reflexión acerca del propio habla, sorprende por el hecho de tratarse de alumnos y alumnas de la carrera de filología hispánica.

Pregunta 42.- Las mujeres usan más el lenguaje de forma cooperativa que los hombres.
Figura 14
Encuesta Género como constructo social. Pregunta nº 42
Fuente: elaboración propia

	Nunca / Casi nunca	Ocasionalmente	De vez en cuando	A menudo	Siempre / Casi siempre
Género masculino	0 %	33 %	50 %	0 %	17 %
Género femenino	4 %	32 %	39 %	25 %	0 %

4. Conclusiones

Si, como afirma Khrasen, los/as aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos/as que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de afecto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad, nuestro estudio concluirá que las alumnas poseen un alto nivel de motivación, pero baja confianza en sí mismas y sufren mayores niveles de ansiedad cuando tienen que hablar en público o responder a una pregunta de la profesora.

Estas variables afectivas o actitudinales están directamente relacionadas con el género, en cómo están construidas socialmente y cómo se comportan en la sociedad.

Los datos avalan que el alumnado chino confía principalmente en las estrategias de memorización y pedir aclaración mediante consultas. No obstante, detectamos una clara diferencia entre el alumnado de género femenino frente al alumnado de género masculino.

El alumnado de género femenino usan menos la lengua espontáneamente o en la reflexión de la segunda lengua (L2). Utilizan todos los bloques de estrategias de aprendizaje en mayor medida que sus compañeros. Asimismo, su rendimiento académico en español es también más alto, pero el autoconcepto y confianza es menor que el del alumnado de género masculino.

Referencias bibliográficas

Alonso, Begoña, Acuña Virginia, Piñeiro Mónica, Estilo *conversacional y usos bilingües en la comunicación intergéneros*. Actas I simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo (pag.175-184) Recuperado de:http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/02/Alonso.pdf

Coates Jennifer (ed.) (1998) *Language and gender: A reader* Malden, MA: Blackwell Publishers.

Coates, J., D. Cameron (1990), Women *in their Speech Communities: New Perspectives on Language and Sex*, London & New York, Longman.

Coates, J. (1993). *Women, men and language* London: Longman

Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingualchildren in thecrossfire*. Clevedon : Multilingual Matters

Kendall, Shariy Tannen Deborah. (2003).*Discourse and gender*. En Jack K. Chambers et al. (eds.), pp. 548-567

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon.

Huajing Zhao, (2011) *Gender Construction and Negotiation in the Chinese EFL Classroom*, Cambridge construction Scholars Publishing, Recogido en https://books.google.es/books?id=UwcrBwAAQBAJ&pg=PA28&lpg=PA28&dq=gender+chinese+classroom&source=bl&ots=cmQhCPEFrF&sig=1vI2Eouk7lzHdeefK5B95FeTPU&hl=gl&sa=X&ved=0ahUEwjMo_Wf2JDKAhUHzRQKHW3oBsoQ6AEIRDAH#v=onepage&q&f=false

Scott J. W. (1990), El género: una categoría útil para el análisis histórico, en J. Amelang y Mary Nash (comp.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Barcelona. Ed. Alfons el Magnanim

Lakoff, R. (1990) Talking *power: The politics of language in our life.* Glasgow: Harper Collins

Lamas M. (comp.) (1996*): La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG.

Lamas M. (1999): "Género, diferencia de sexo y diferencia sexual" en *¿Género?, Debate Feminista*, Año 10, Vol. 20, México, edición de octubre.

Norton and Toohey: (2011) *Identity, language learning, and social change* Cambridge University Press http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Toohey%20Language%20Teaching%202011.pdf

Pastor Rosa. (1998) *Cognición, Género y Metáfora.* Jornadas de psicología del pensamiento. Santiago de Compostela, , (351-360) Recuperado de: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/11954/1/pg_353-362_cc114jornadas.pdf

Portal Nieto, (1999) *ELE*: *Género gramatical y sexismo lingüístico.* ASELE. Actas X Centro Virtual Cervantes . Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0547.pdf

Tannen, D. (1982), *Ethnic style in male-female conversation,* in J.J. Gumperz (ed.), Language and Social Identity, Cambridge, Cambridge University Press, 31-217.

__ (1990), *You just don't understand. Women and men in conversation,* New York, William Morrow.

__ (1996), *Género y discurso,* Barcelona, Paidós.

Toledo, Cecilia, (2001) *Mujeres: El género nos une, la clase nos divide,* Marxists Internet Archive. (https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/toledo/2001/genero.htm)

Tusón, A. (2000): "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido" en *Estudios de sociolingüística: linguas sociedades e culturas.* Vigo: Servizo de publicacións da Universidade de Vigo, vol. 1, nº 1, pp 135-153.

Tusón, A (1994) "Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la Lengua" en *Revista Textos* 1, p 45-52.

Vizcarra Bordi, I. (2005). *Género y poder: diferentes experiencias, mismas preocupaciones*. Toluca, México: PUEG UAEM.

La comunicación no verbal en la clase de Español de los Negocios

EVA ZAERA ACCENSI

Instituto Jinling, Universidad de Nanjing

Resumen: El español es una lengua más viva que nunca, pero lo realmente significativo en la última década es el español como activo económico. El creciente número de acuerdos bilaterales entre los países integrantes de Mercosur y los BRICS son una buena muestra ello. El futuro, por tanto, pasa por el español. Y aquí es donde surge el tema que hoy nos ocupa, la enseñanza de español de los negocios (o ENE); y en particular el estudio y análisis de la comunicación no verbal (CNV) perteneciente a este ámbito.

Nuestro objetivo es reivindicar la función de la competencia cultural y dominio de la CNV en ENE, reflexionar sobre su utilidad, enseñanza y difusión para evitar malentendidos culturales y facilitar su aprendizaje a nuestro alumnado.

Palabras clave: comunicación no verbal; enseñanza de español de los negocios; malentendidos culturales; interculturalidad; competencia (inter)cultural; profesorado facilitador…

"La mejor razón que tenemos para dedicar tiempo a estudiar la cultura es la de aprender algo útil y revelador sobre nosotros mismos. Puede ser un proceso interesante, a veces angustioso, pero merece la pena. Una de las formas más efectivas de aprender sobre uno mismo consiste en tomar con seriedad las culturas de los otros".

E.T. Hall (1914-2009)

1. Introducción

Entramos en un auditorio, huele a éxito, se escuchan risas, el sonido de nuestro dedo sobre el papel cuando ojeamos el programa, el susurro de una mamá al niño inquieto de la segunda fila… y de repente, se abren las cortinas y aparecen las bailarinas. Toda la sala fija la mirada en ellas y éstas con sus movimientos, expresiones y emociones crean una música interior en la mente de todo el público que hace casi innecesario el acompañamiento musical. Esta música interior, muchas veces inaudible pero siempre presente, que compartimos todos en ese momento causada por la coreografía del ballet es el tema que nos ocupa hoy: la Comunicación No Verbal.

Piensen en los movimientos armónicos de un director de orquesta, un mimo, un bebé que tan sólo emite balbuceos o sollozos en sus primeros meses de vida… todos ellos con su danza corporal y facial nos hablan y activan en nosotros el bagaje cultural y significativo inherente a cada gesto, movimiento o postura. Así es la comunicación, como la música y la danza: por un lado, necesita de lo verbal (la letra) y/o instrumental, y por el otro, requiere de lo no verbal (la coreografía) para transmitir de forma más completa el mensaje de la canción. Y sino, imaginen un cantante que no expresa nada con su cara y cuerpo mientras canta la letra, y aunque ésta sea la mejor canción que hayamos escuchado nunca, se nos presenta desnuda,

vacía de sentimiento, coherencia y de credibilidad por la ausencia de este acompañamiento corporal, no verbal.

2. Lo no verbal

Más allá de estas metáforas, la comunicación no verbal *alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar* (Cestero, 2006:57). Asimismo, la comunicación no verbal (que a partir de ahora denominaremos CNV) ocupa una parte importante en la emisión, recepción y comprensión de un mensaje, sea éste intencionado o no, en cualquier acto comunicativo o interacción humana. Incluso cuando no queremos comunicar, comunicamos porque el cuerpo habla constantemente. Así lo determinó en 1967 el antropólogo Albert Mehrabian, en un artículo titulado *Decodificación de la comunicación inconsciente*, quien señaló que la credibilidad de la CNV es mayor que la de las palabras en una situación comunicativa sobre emociones y sentimientos, cara a cara y cuando se produce una incongruencia. De esta manera, establece la "regla de las tres V" en referencia a los tres canales comunicativos: verbal, vocal y visual. Según Mehrabian cuando se produce esta situación comunicativa concreta donde las palabras sobre nuestras emociones y la CNV no están en sintonía, se percibe como incoherente o ambigua, y el mensaje que recibe nuestro interlocutor procede un 7% de las palabras que utilizamos, un 38% de la voz y un 55% de nuestro lenguaje corporal. También Ray Birdwhistell, pionero de la kinésica o "*disciplina que estudia el significado expresivo de los gestos y de los movimientos corporales que acompañan a los actos lingüísticos"* (RAE, 2015), afirma que en una conversación normal, la información es transmitida mayormente mediante signos no verbales (65%), y en segunda instancia, verbalmente (35%). Es decir, estos estudios verifican que también escuchamos con los ojos.

3. La competencia cultural en la enseñanza de la CNV

Uno de los primeros estudios empíricos sobre la CNV nos lleva al siglo XIX con las investigaciones de Charles Darwin sobre el hombre, sus orígenes y similitudes con los animales, concretamente con la obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* publicada en 1872 donde recogía las emociones faciales (expresiones) del ser humano, su significado inherente a la cultura y el papel que juegan en la sociedad. Y le siguieron otros autores como David Efron con *Gesto, raza y cultura* de 1941, un estudio sobre la comunidad judía e italiana en Nueva York… hasta que en la década de los 50 la comunicación adquiere protagonismo en diferentes ámbitos científicos, entre ellos, la Psiquiatría, la Antropología, la Sociología, etc. Destacamos, entre otros nombres, los trabajos del antropólogo Ray Birdwhistell (*Introducción a la Kinésica*, 1952) que -tal como hemos avanzado antes- fue pionero en el estudio de la kinésica (movimientos corporales), Edward T. Hall centrado en la proxémica o uso del espacio (*El lenguaje silencioso*, 1959); Paul Ekman, psicólogo estadounidense especializado en las emociones, las expresiones faciales y su universalidad (*Universal facial expressions of emotion*, 1970); Flora Davis y su obra titulada *La Comunicación No verbal* de 1971, etc. Los citados estudios confirieron a esta disciplina autoridad y valía académica a partir de los años 50 y principalmente, los 70 del siglo XX. Sin embargo, en la actualidad aún no disponemos de un conocimiento profundo sobre esta área ni tampoco de un corpus teórico sólido que nos permita comprenderlo de forma unívoca, causado, principalmente por la dificultad metodológica y la interdisciplinariedad de su estudio (Cestero, 2006:57). Tal y como se puede apreciar, la CNV como objeto de estudio cuenta con pocos años de vida, pero sí, de un creciente interés y relevancia académica desde

diferentes áreas que le otorgan a día de hoy, el carácter de una disciplina transversal, interdisciplinar e indispensable para comprender al ser humano, la cultura y el proceso comunicativo de toda sociedad.

Pero hasta ahora nos hemos referido a estudios e investigadores mayormente estadounidenses, ¿y en España de qué salud goza la CNV? Por un lado, Fernando Poyatos, desde 1970, es el autor español más prolífico en el estudio riguroso y científico de este ámbito como disciplina y sus aplicaciones, principalmente por el estudio que hoy nos ocupa, lingüística y didáctica de lenguas[1]. Y por el otro, Ana María Cestero especializada en la aplicación didáctica de la CNV en la enseñanza de ELE con una vasta bibliografía específica en enseñanza de lenguas.

Destacamos de la labor de Poyatos el innovador término *triple estructura básica* referida a los componentes imprescindibles para todo acto comunicativo: lingüístico, paralingüístico y kinésico. Es decir, las palabras o componente verbal (lingüístico); la voz, su ausencia (silencio) y sus propiedades fónicas (paralingüístico); y las posturas, maneras y gestos corporales (kinésico). A estos signos no verbales primarios o básicos debemos añadir los secundarios o sistemas de comunicación no verbales culturales: la proxémica y la cronémica. Podemos definir la proxémica como todo aquello:

conformado por los hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción (Cestero, 2006:63)

Y la cronémica también participa en toda interacción humana ya que:

> *el tiempo también comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Su estudio se ha denominado cronémica, que se define como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano (Cestero, 2006:64)*

En otras palabras, la cultura determina e influye en estos signos y sistemas no verbales que afectan a nuestra forma de percibir, entender y pensar el mundo que a la vez, condiciona nuestra manera de actuar, comportarnos y comunicarnos en la sociedad. Es decir, es el marco de toda interacción y acto comunicativo. Por tanto, la cultura puede ser compartida o no por los hablantes de una misma lengua, por ejemplo: puede darse un encuentro entre un nativo español, que ha interiorizado la cultura adscrita a la lengua castellana desde su niñez y ha residido toda su vida en el mismo lugar sin contacto alguno con otra cultura ni lengua, y un no-nativo que domina el castellano pero no su bagaje cultural porque ha adquirido la L2 en su país de origen sin recibir conocimientos socioculturales de la lengua meta ni tampoco, en consecuencia, consciencia intercultural ni competencia cultural. En este caso, aunque los dos interlocutores comparten lengua, no comparten cultura ni tampoco conocimientos sobre la cultura del otro. En esta situación concreta el fracaso comunicativo está altamente asegurado. Y esta sincronía cultural o la falta de ella es la que garantiza o no el éxito en la interacción. Pero, ¿qué entendemos por cultura? Hablamos, en este caso, de cultura en sus tres variables o sentidos (Miquel, L. y Sans, N., 2004):

1. Cultura con "ce mayúscula" o "gran cultura". Geografía, historia, política, economía, sociedad, arte, literatura… conforman lo que conocemos como CULTURA y generalmente, se la ha adjudicado una

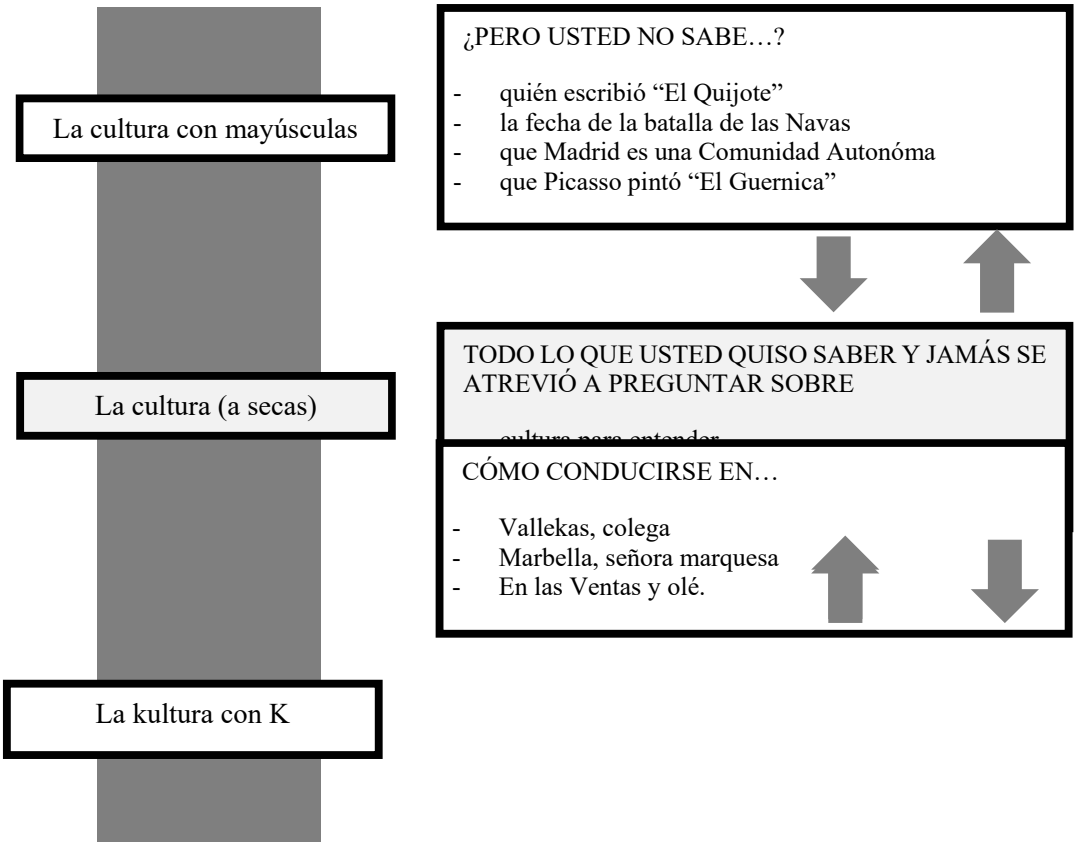
[1] Aunque sus aplicaciones alcanzan otros campos: medicina, psiquiatría, enfermería, arquitectura, ropa y complementos, artes plásticas, mundo de los negocios y de las relaciones comerciales, industria turística y hostelera, en las tareas policiales, judiciales, y el teatro y el cine (Poyatos, 2003:68).

enseñanza más formal y pasiva (exposición y explicación por parte del profesorado, y entendimiento y memorización por parte del alumnado).

2. Cultura a secas o también denominada cultura con c minúscula. Es decir, aquellos conocimientos teóricos y prácticos (normas, conductas y pautas sociales) que interiorizamos desde pequeños, podríamos decir que es el conocimiento silencioso y estándar de una cultura. Por ejemplo: en España llegar a la sala de espera del hospital y saludar (Buenos días o buenas tardes). Generalmente, este acto tan esperado y compartido en la sociedad española es inusual, por no decir inexistente, en la sala de espera de un hospital en China. Si alguien en España entra en la sala de espera de una consulta médica sin saludar será interpretado como un acto maleducado porque el resto de pacientes esperan ser saludados. Aunque en este contexto, los otros pacientes pueden disculpar el no saludo por la situación (hospital, enfermedades, malestar, dolor que impiden saludar…). En cambio, en China si una entra en la sala de espera y saluda, habitualmente resulta extraño para el resto de pacientes o para una misma ante la no-respuesta porque no forma parte de la cultura china saludar en esta situación y/o a desconocidos.

3. Cultura con K "kultura". Es la cultura perteneciente a un individuo o colectivo concreto y restringido. Por ejemplo: la cultura compartida en un instituto de Madrid por la juventud (argot juvenil) con unos códigos compartidos por esa comunidad a los cuales el alumnado debe saber adaptarse social o culturalmente, es decir, ser capaces de identificarlos para adecuarse lingüística y comunicativamente.

Figura 1: La cultura y sus acepciones



Nota. Fuente: Miquel, L. y Sans, N. (2004).

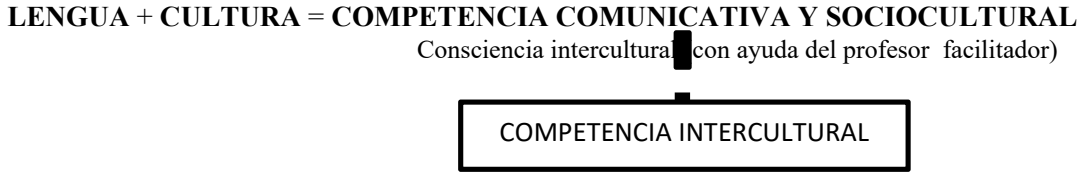
Y aquí nos encontramos con uno de los puntos débiles de la enseñanza de ELE y ENE; la poca, vaga o parcial consideración por la competencia cultural inherente a la competencia comunicativa de cualquier lengua. Generalmente, se tiende a enseñar la cultura en mayúsculas desatendiendo o infravalorando las dos restantes, principalmente la cultura a secas. He aquí una de las funciones más prioritarias que debemos desarrollar el profesorado de lenguas extranjeras: enseñar cultura en todas sus acepciones.

El concepto de cultura siempre ha sido y es muy discutido por la complejidad y dificultad que supone definirlo e implica una ardua tarea de conceptualización, de esta manera según la disciplina a tratar, su definición varía por los intereses de la ciencia en cuestión. En la presente investigación, en consecuencia, vamos a usar la denominación que Poyatos utiliza para este concepto por ser una definición completa:

> *La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros (Poyatos, 1994:25)*

Según Poyatos, pues, una cultura nace y se desarrolla por la interacción entre dos individuos y se diferencia de las otras por el contacto con personas pertenecientes a otras culturas que disponen por un lado, de un bagaje pasivo tangible (arquitectura, por ejemplo) y por el otro, activo e intangible (conductas, actitudes, *modus vivendi,* etc.) diferentes que dan fruto a la interculturalidad. Por tanto, enseñar/aprender una lengua, en este caso español, siempre implica enseñar, entender y practicar una cultura inscrita a ella sin la cual no podemos proporcionar una adquisición integral de la L2 a los aprendientes. Los cuales no solo deben ser competentes lingüísticamente sino también culturalmente para asegurar la COMPETENCIA COMUNICATIVA y SOCIOCULTURAL (rutinas y usos convencionales de la lengua; convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales, costumbres, hábitos… de la comunidad hispanohablante en cuestión), la CONSCIENCIA INTERCULTURAL (conocimiento de las diferencias y similitudes entre culturas) y en consecuencia, la COMPETENCIA INTERCULTURAL (mediación entre la cultura propia y la cultura L2). Y todo este proceso de aprendizaje del alumnado debe estar guiado, acompañado, mediado y facilitado por el profesorado, quien ha alcanzado previamente esta competencia intercultural.

Figura 2: La enseñanza de la competencia intercultural



4. Comunicar es negociar

La negociación ha estado presente desde el principio de la humanidad por la necesidad de interactuar con otros individuos y pactar. Desde edades tempranas aprendemos a negociar con nuestros familiares y

amistades, más tarde con nuestra/s pareja/s y también, en el ámbito laboral. Nos pasamos la vida negociando, vendiendo(nos), comprando ideas, productos, emociones y sentimientos. Este proceso de negociación siempre es bidireccional desde el principio hasta el final (incluso el silencio es una respuesta). Comprender cómo la expresión corporal que acompaña o substituye a nuestras palabras condiciona el éxito o el fracaso de una negociación, resulta imprescindible para las teorías actuales que integran los factores emocionales y cognitivos en la explicación del comportamiento humano (Gordillo, F, López, R., Mestas, L. y Corbi, B. 2014:646). Y en consecuencia, conocer y aprender a controlar el comportamiento humano en la sociedad en general, y en los procesos de negociación o comerciales en particular garantizan el éxito de dicha transacción.

Hoy el objeto de nuestro estudio da un paso más para centrarnos en la CNV en la clase de español con fines específicos o profesionales, el Español de los Negocios (de aquí en adelante, ENE). El español se ha convertido principalmente en la última década en un activo económico por el creciente número de acuerdos bilaterales entre los países integrantes de Mercosur y los BRICS, especialmente el interés de China por Latinoamérica. El futuro comercial, por tanto, pasa por el español.

A este respecto disponemos de otro autor, Fernández-Conde quien en su libro *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios* constata esta realidad: "Podemos afirmar que el Español de los Negocios en particular y la lengua española en general, se han convertido en recursos económicos de primer orden, productos que se pueden vender y exportar" (Fernández-Conde, 2005:50). También en el segundo capítulo, titulado *El español como activo económico* (pp. 17-22), del último informe del Instituto Cervantes[2] se considera a la lengua española como motor económico y se afirma que *compartir el español aumenta un 290% el comercio bilateral entre los países hispanohablantes.*

La lengua (y todo aquello implícito en ella, cultura y CNV) es un instrumento más en la resolución de los conflictos entre las personas sean de la índole que sean (personales, sociales, comerciales, políticos, etc.). Capacitar a nuestro alumnado en la clase de ENE de las herramientas culturales y no verbales adecuadas en el ámbito de los negocios facilitará una comunicación eficaz en el ámbito profesional que desembocará en resultados positivos para la organización empresarial que representen. Para ello, primero, deben conocer y dominar los canales, emociones, signos no verbales y usos de la lengua española; y segundo, analizar y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre su lengua materna y la L2. Este proceso reflexivo, progresivo y personal es esencial para adquirir la competencia intercultural indispensable para negociar. Compartir una lengua no es suficiente para ser un buen negociador en español porque no se comparte la cultura, los gestos y expresiones corporales y faciales ni sus significados; en consecuencia se producen constantemente interrupciones en la comunicación, malentendidos, incertezas, miedos o simplemente incomprensión. En otras palabras, el choque cultural y las diferencias culturales causadas por la falta de competencia intercultural por parte de uno o de los dos interlocutores finalizan con el fracaso de la negociación y una experiencia personal negativa.

Así lo constatan varios estudios, entre ellos, un caso de las empresas alemanas en España (Villar, 2006:990). Aunque estas empresas alemanas multinacionales recurren a centros especializados o consultorías para que sus empleados adquieran una correcta formación intercultural; ésta es voluntaria, escasa, subjetiva, obsoleta, insuficiente, distorsionada y en el mayor de los casos inadecuada. Ya que muchos directivos que habían recibido dicha instrucción antes de trabajar en España seguían confundiendo la cultura empresarial española con la de otros países de habla hispana, presentaban creencias estereotipadas y clichés, etc. Creencias y tópicos que cambiaron o desaparecieron con el tiempo por el contacto diario con

[2] Instituto Cervantes. *El español: una lengua* viva (2015*).* Recuperado de http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf

la cultura empresarial española, la experiencia, el aprendizaje cooperativo y algún que otro malentendido. De esta manera, al final de la investigación algunos de estos ejecutivos manifestaban las ventajas de complementar la forma de negociar de ambas culturas para aprender unos de los otros, mejorar el trabajo en equipo y en definitiva, alcanzar los resultados económicos esperados con el cumplimiento de los objetivos empresariales fijados.

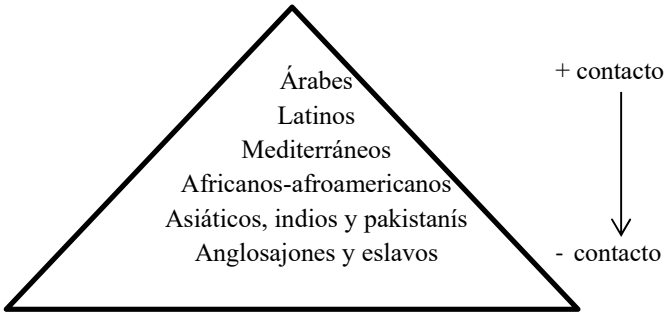
No obstante, si la cultura materna del estudiante es próxima a la adquirida con la L2 (por ejemplo, un castellanohablante y un estudiante italiano de español), pueden evitarse y/o superarse las respuestas negativas ya citadas porque los interlocutores entienden los códigos culturales porque son cercanos y a veces, compartidos. Es el caso, por ejemplo, del saludo o presentación entre un castellanohablante y un estudiante italiano de español que será más cercano que entre un hispanohablante y un estudiante chino de español. Los primeros se estrecharán la mano o se besarán sin pudor, y en cambio, en los segundos si no son conocedores de la cultura del otro, se producirá una situación ambigua e incómoda (el chino espera no tener contacto físico y el español sí). Aunque es necesario señalar que la proximidad cultural no nos exime de estos malentendidos, también suceden entre hablantes de culturas próximas, incluso más que entre lejanas; porque en el caso de los segundos una ya espera dichos obstáculos, y en cambio, en los primeros por la proximidad creemos superarlos automáticamente.

A continuación vamos a analizar brevemente la proxémica en ENE para ejemplificar y justificar la necesidad de incluir la CNV en nuestras programaciones didácticas como elemento básico para aprender y asimilar el español con fines profesionales. Podríamos continuar con la profundización de la triple estructura básica de Poyatos para tener una visión más completa del estudio y aplicación de la CNV en ENE, así como de otros elementos: verbales, como la fraseología de los negocios y los gestos correspondientes, y no verbales que también comunican: la indumentaria, la imagen, uso de complementos, etc. Pero por razones de tiempo y espacio, hemos delimitado el estudio de la presente investigación a este elemento por su alto componente cultural.

5. La distancia más larga entre dos personas es un malentendido

Es vital para entender la proxémica saber distinguir las culturas según el grado de familiaridad, para ello, Hall (1989) nos propone dos tipos de cultura: las culturas de contacto y las culturas de no contacto.

Figura 3: Culturas de contacto y de no contacto



Tal como podemos ver en el gráfico, las culturas de menor contacto son las correspondientes a los anglosajones, eslavos y al continente asiático. De esta manera, hay que prestar mayor atención al componente cultural y a la competencia intercultural cuando nuestro grupo de alumnos está compuesto por

éstos para capacitarlos comunicativamente para encuentros con los hispanohablantes. Saber dar un buen apretón de manos, mantener la mirada con una leve sonrisa o tocar a nuestro interlocutor en el momento adecuado pueden decidir el principio de una relación comercial fructífera o su final. La confianza y la credibilidad en el mundo de los negocios juegan un papel decisivo para empezar o no negocios con empresas extranjeras. La pertenencia a una cultura de contacto o no está intrínsecamente vinculada con el uso del espacio, la proxémica. En los países latinoamericanos y en España se interpreta como un gesto de confianza el contacto físico que puede beneficiar el proceso comercial, y la distancia entre interlocutores es más corta que en otras culturas. En cambio, para los anglosajones y asiáticos puede representar una agresión a su burbuja personal, una intromisión a su intimidad e indirectamente, un ataque a la entidad, institución u organización que representan. De este modo, la distancia entre interlocutores es uno de los factores más decisivos en las relaciones comerciales. Generalmente, tal como apuntan Longo y Lourenco (2007) las personas se incomodan cuando la distancia respecto a un desconocido es menor a la longitud del brazo extendido, si alguien vulnera este espacio personal, no sólo está penetrando físicamente nuestro espacio sino también nuestra zona de seguridad. Hall (1989) divide las distancias según la cultura estadounidense en 4 tipos: íntima (hasta 45 cm.), personal (45 a 75 cm. que está limitada por la extensión del brazo), social (1,20 m. a 2 m.) y pública (3 m. a 4 m.) que adaptadas al mundo de los negocios se presentan como:

Figura 4: Distancia interpersonal en los negocios

Distancia	Modo cercano	Modo alejado	Rasgos
Mínima	Cuerpo a cuerpo	15 a 40 cm.	Propia de jefes y directores cuando hablan a sus secretarios. Contacto visual limitado y proximidad
Personal	45 a 74 cm.	75 a 125 cm.	La persona más importante se ubica a la derecha. El lugar central es el más desfavorable.
Negociadora (Social)	1,25 a 2,10 cm.	2,10 a 3,60 cm.	Conversaciones oficiales y socio-comerciales.
Pública	3,60 a 7,50 cm.	7,50 o más	Conferencias y discursos. Formalidad

Nota. Fuente: Gordillo, F., López, R., Mestas, L. y Corbi, B. (2014:654)

Estas distancias varían según la personalidad y cultura específica de cada individuo pero nos ayudan a entender los límites físicos en un contexto determinado. Una persona más extrovertida puede hacer un uso más restringido del espacio a diferencia de otra más tímida, la cual ampliará su burbuja personal. No obstante, en las negociaciones la distancia más usada es la social que se extiende de 1,25 m. a 3,60 m., aunque como ya hemos dicho varía según la cultura y personalidad. Otro autor, Puchol (2012) plasma esta diferencia de distancias interpersonales entre introvertidos y extrovertidos, por ejemplo: la zona negociadora para una persona tímida se amplía de 2 a 4m., en cambio, para una persona extrovertida, se reduce a 1,5 a 3 m. Si pensamos en un aprendiente coreano de español tímido, está distancia se verá ampliada considerablemente por la cultura (de no contacto) y personalidad.

De este modo, en el mundo de los negocios el conocimiento, la adecuada interpretación, dominio y utilización de la CNV, más que en otras áreas, debe considerarse un indicador económico de éxito o fracaso. Avanzarse a los deseos de nuestros interlocutores favorece la negociación cooperativa para satisfacer las demandas de nuestro interlocutor, y éste a la vez, las nuestras. Si se alcanza este objetivo, no será necesario emplear la negociación competitiva ni el lenguaje corporal inscrito en ella, es decir, sólo se concebirá la negociación como un acto comunicativo cooperativo, no ofensivo ni defensivo. Consideramos que el

conocimiento y aplicación de la CNV juntamente con el desarrollo de la inteligencia emocional[3] (gran componente afectivo: empatía, tolerancia, flexibilidad en situaciones ambiguas o desconocidas…) en los negocios supera y elimina esta barrera estratégica comercial unilateral centrada en los objetivos de una sola parte, y favorece el equilibro entre los intereses de unos y otros gracias a la empatía creada por la interculturalidad. Es decir, la competencia intercultural facilita la comunicación eficaz, la actuación adecuada y apropiada a la situación, la tolerancia (empatía y actitud constructiva), la comprensión y la comunicación (componente cognitivo) y la interpretación culturalmente aceptable o componente comunicativo (Oliveras, 2000).

6. ¿Qué CNV enseñar en el ENE?

La ardua tarea de trasladar la CNV y la cultura correspondiente al aula de ENE debe empezar con especificar qué cultura enseñamos. La cultura del español es plural así como sus hablantes, es decir, el español peninsular se diferencia del de Latinoamérica, y dentro de ésta entre los países que la integran. Así pues, debemos decidir qué cultura queremos enseñar ya que compartimos ciertos gestos (algunos innatos y universales como la risa, la ira, la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo…) pero su significado e interpretación difieren según el país de origen indiferentemente de compartir lengua o no, aunque la proximidad cultural y lingüística sea más cercana.

Es vital, pues, dar a conocer a nuestro alumnado los rasgos concretos de cada negociador. A modo de ejemplo, vamos a ver el perfil del negociador español. A este respecto, disponemos de la escuela escandinava que reúne a un conjunto de investigadores que han trabajado sobre negociaciones reales para fines interculturales, entre ellos, Lars Fant, Annette Grindsted, Annette Villemoes, etc. Los cuales llevaron a cabo un análisis contrastivo entre las negociaciones de españoles y suecos, españoles y daneses, mexicanos y españoles (Sabater, 2004:155). Y además, en el año 2000 se llevó a cabo un proyecto llamado INES[4] para: por un lado, enseñar técnicas de negociación, las competencias lingüísticas en español para poder negociar y el lenguaje específico de las negociaciones; y por el otro, transmitir los conocimientos culturales imprescindibles para asegurar el éxito de una negociación con españoles, todo ello presentado en un paquete pedagógico que cubre las necesidades didácticas que surgen en el campo de las negociaciones (Señor, 2002). De este estudio se desprenden los rasgos del negociador español quien se caracteriza por:

1. Confianza (amistad). Es vital crear un clima de confianza antes de cerrar cualquier acuerdo comercial, sin ello, el éxito no está garantizado.
2. Improvisación. Flexibilidad, espontaneidad, creatividad, falta de preparación… El negociador sigue más su intuición que cualquier estudio sistemático o metodología.
3. Jerarquía. Los españoles a diferencia de los europeos requieren de la aprobación de un superior antes de la toma de decisiones. La cadena de mando es vertical descendente y requiere de un tiempo y consulta.

[3] Gardner, Howard. *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Paidós.
[4] INES o *International Negotiations in Spanish*. Proyecto enmarcado en el programa Leonardo y realizado por los centros docentes ESADE (Barcelona), Copenhagen Business School (Copenhagen) y Wirtschafts-universitätb Wien (Viena) con la colaboración de organizaciones empresariales: Fomento del Trabajo Nacional y AIEJEC, socio de la JEUNE (Jóvenes Empresarios de la Unión Europea) presentado a la Unión Europea en mayo de 2000.

4. Personalización. La frase "no te lo tomes personalmente" no funciona. El español no diferencia aquello profesional de lo personal, por tanto, el orgullo puede interferir fácilmente en la negociación para bien (elogio) o mal (crítica).

5. Factor tiempo. Impuntualidad, planificación flexible, poco seguimiento por el orden del día, etc. Son la prueba que el factor tiempo es diferente en España y la agenda no tiene un horario fijado sino que es una orientación. Hall (*The hidden dimension,* 1966) clasificó las culturas según su concepción del tiempo en dos: las culturas policrónicas y las culturas monocrónicas. Los países mediterráneos, de Oriente Próximo y latinoamericanos se consideran policrónicos, es decir, tienen una concepción circular del tiempo que implica tratar varios temas al mismo tiempo, planificar a corto plazo, improvisar, ajustarse a los imprevistos que forman parte del día a día, y los solapamientos o interrupciones no molestan en la interacción ya que son una forma de dinamizar la conversación. Antagónicamente a estos, se encuentran los países de Europa del Norte o Japón que presentan una visión lineal y ordenada del tiempo (monocrónicos). Para estas culturas la agenda es inamovible y ordenada, la planificación a largo plazo e improvisar o interrumpir la negociación es inconcebible por perturbar el proceso. Por tanto, para los primeros la noción de tiempo es más flexible y ambigua que para los segundos.

Los resultados de este proyecto nos ayudan a dibujar un perfil negociador más exacto del hombre o mujer de negocios español/a, pero no por ello, tal como ya hemos dicho, podemos extrapolar los resultados a otros países de habla hispana. Diferenciamos, por ejemplo, la cultura empresarial española de la mexicana. En este campo, Gesteland (2006) ha realizado un estudio comparativo entre ambas culturas que refleja las diferencias y similitudes en la cultura empresarial de estos países hispanohablantes. Los resultados obtenidos (Fuentes, 2006) demuestran estas divergencias culturales desvinculadas de la lengua que podemos resumir en:

1. México tiene una cultura empresarial basada en las relaciones (como China), a diferencia de España que presenta una cultura moderadamente centrada en los negocios (por ejemplo EUA).
2. El grado de formalidad de México y España es compartido, pero esta última es más moderada.
3. Ambos países presentan tiempos policrónicos aunque España es más moderada. En otras palabras, el tiempo y la puntualidad son más flexibles en ambos países, no obstante en el caso de la mexicana una reunión puede empezar con un retraso de 30 hasta 60 minutos sin que nadie se ofenda, pero en España, probablemente será motivo para no iniciarla o empezarla con una actitud negativa por ser considerado un acto ofensivo e irrespetuoso. En el lado opuesto tenemos a los países europeos nórdicos, a los estadounidenses o los japoneses, que como ya hemos comentado, son monocrónicos (muy rígidos en cuanto a tiempo y puntualidad).
4. En similitudes, tanto España como México son culturas expresivas (antagónicos de culturas asiáticas como China o Corea del Sur).

En consecuencia, en la clase de ENE debemos superar los estereotipos y eliminar la creencia de muchos de nuestros estudiantes que tienden a pensar que todos los países de habla hispana comparten la misma cultura de negocios, e impartir la CNV adscrita a una cultura hispana según los intereses del curso o grupo-clase en cuestión. Si no consideramos esta creencia como docentes y mediadores interculturales, vamos a contribuir a la frustración comunicativa de nuestro alumnado por falta de eficacia, actitud y adecuación a los contextos a los que se enfrentarán en el futuro, y mermaremos su capacidad intercultural.

7. Conclusión

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*[5] (MCER) ya contempla la enseñanza de la competencia sociocultural del alumnado (el conocimiento de la sociedad y la cultura correspondiente) y la consciencia intercultural (entendimiento, comprensión y apreciación de la relación entre el mundo de origen del estudiante y el mundo de la comunidad objeto de estudio). Asimismo el Plan Curricular del Instituto Cervantes [6] (PCIC) establece como meta convertir al alumnado desde el principio en un hablante intercultural (PCIC, vol. A1-A2: 83-90). Mas de la teoría a la práctica se produce un vacío significativo por la gran cantidad de manuales de ENE y ELE, la mayoría, que principalmente se dedican a enseñar de forma fragmentada la competencia sociocultural e intercultural y reducen la enseñanza y adquisición de estas competencias a conocimientos superficiales, aislados y reducidos que pueden ayudar más a extender y homogeneizar los estereotipos que a eliminarlos. Por ello, capacitar al profesorado y diseñar currículos especializados es el primer paso para romper estas barreras, contamos para ello con la *Guía para el diseño de currículos especializados*[7] del Instituto Cervantes que fomenta la adecuación de los contenidos a los sectores de actividad que demandan un uso especializado de la lengua, empero el docente será quién determine según lo observado en la clase qué, cómo y cuándo introducir y desarrollar cada elemento.

El alumnado debe aprender a ser, estar y saber hacer en las situaciones comunicativas inherentes al español, pero más en el español de negocios por las particularidades que presenta. Esto significa que deben ser conscientes de que cada lengua es en general, un modo de ver y vivir la vida, no sólo de hablar; y en particular, un modo de comprar, vender, entender y negociar. Y es necesario aprender a cambiarse las gafas y ganar (adquirir) nuevos puntos de mira (lengua y cultura), así como adaptarse a cada situación y contexto. Y en el caso del español, es requisito indispensable distinguir los rasgos culturales y de negociar de cada país hispanohablante porque aunque compartimos lengua, esta es diferente en cada país hispanohablante, y lo mismo sucede con la cultura. Asimismo, como docentes facilitadores debemos crear puentes de comunicación y comprensión bidireccional entre su cultura de origen y la cultura meta para potenciar los puntos fuertes de cada una de ellas y minimizar los débiles. Más debe ser un todo integrado, pragmático y funcional. Para ello, la enseñanza de la CNV en ENE debe ajustarse a las características y necesidades del grupo-clase y a partir de este (sea un grupo homogéneo o heterogéneo, multicultural, etc.) llegar a la cultura y CNV específica del español de los negocios (de Colombia, España, México, etc.). La CNV revela quiénes somos, de dónde somos, qué pensamos y qué sentimos. Por tanto, es un indicador de nuestra cultura. Y su enseñanza debe ir acompañada de reflexión, tiempo, respuestas y comprensión sobre cómo y por qué funciona de esta manera la cultura meta. Ya que la magnitud y profundidad de un malentendido cultural es: 1) proporcional a la distancia cultural e 2) inversamente proporcional a la probabilidad resolutiva. En otras palabras, como más complejo sea el malentendido por la diferencia cultural, mayor será la distancia entre los interlocutores, y menor la capacidad comunicativa y emocional de resolverlo.

En fin, a pesar de lo que se pueda pensar, de la globalización no se desprende una unificación cultural sino que se mantienen y refuerzan las culturas locales, es decir, la *glocalización* o entre lo global y lo local (Trompenaars y Hampden-Turner, 1997). Muchas empresas multinacionales aunque participan de este mercado global y tengan entre sus filas a empleados multiculturales crean su imagen corporativa singular y definida, total o parcialmente por la cultura de origen del país de la matriz. Por tanto, es necesaria la

[5] Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[6] Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
[7] Martín, E., Sabater, M. y García, A. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Instituto Cervantes, Madrid.

adquisición de la competencia intercultural para garantizar una comunicación eficaz y flexible que tan solo se dará si el alumnado es capaz de construir un camino entre su cultura de origen y la del español de negocios. En otras palabras, individuos diferentes que hacen uso de los mismos códigos lingüísticos, comunicativos y culturales que garantizan el éxito personal y profesional. Con esta competencia el alumnado poseerá dos culturas complementarias y las combinará para superar las dificultades que puedan presentarse, así como buscar la mejor compenetración entre ambas para evitar la ansiedad, inseguridad, miedo, rechazo o frustración producidos ante una cultura desconocida. Todo ello gracias a la consciencia intercultural, al entendimiento de las similitudes y diferencias entre culturas que representa el primer estadio para pasar a la competencia intercultural. Deberíamos hablar, por tanto, no sólo de la enseñanza/adquisición de una segunda lengua sino también de la enseñanza/adquisición de una segunda cultura formando individuos íntegramente INTERCULTURALES capacitados para comprender, vivir, mediar y comunicarse dentro y fuera de la clase de ENE. La interculturalidad es una necesidad, una mediación, una actitud y un requisito para adquirir habilidades y competencias interpersonales pero sobretodo intrapersonales para conocerse y poder gozar conociendo.

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, B. (1998). «Comunicación y cultura en situaciones profesionales: Saber Ser, Saber Estar y Saber Hacer», en *Frecuencia L*, , nº 7, marzo, págs. 19-33. Madrid, Editorial Edinumen.

Braverman, Carlos y Nutkiewicz, Graciela. *Mi lenguaje no es el límite del mundo: lengua y cultura claves para el éxito de los negocios en las clases de español.* Instituto Campos Abiertos. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0308.pdf

Cestero, Ana María (2006). La comunicación no verbal y su incidencia discursiva en fenómenos como la ironía. Universidad de Alcalá, págs. 57-77. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf

Davis, Flora (19871). *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial, Madrid.

Fernández-Conde Rodríguez, Manuel. *La enseñanza de la Comunicación No Verbal en clase de español de los negocios*. Cuadernos de didáctica del español/LE, 2005, Arco/Libros, S.L. Madrid

Fuentes Sánchez, Cristina (2009). «Las variaciones culturales del mundo hispanohablante en la clase de español de los negocios». Fundación Comillas. *Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Cantabria. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0438.pdf

Gesteland, Richard (2006): *Cross-cultural business behaviour. Negotiating, sourcing, selling and managing across cultures.* 4th edition, Copenhague: Copenhagen Business School Press.

Gordillo, F., López, R., Mestas, L. y Corbi, B. (2014). «Comunicación No Verbal en la negociación: la importancia de saber expresar lo que se dice». En *Revista electrónica de psicología Iztacala* Vol. 17 No. 2.Junio. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultada de Estudios Superiores Zaragoza. Recuperado de www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/47112/42411

Hall, Edward T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.

Longo, M.R. y Lourenco, S.F. (2007). Space perception and body morphology: extent of near space scales with arm length. *Experimental Brain Research,* 177, 285-290.

Martín, E., Sabater, M. y García, A. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Instituto Cervantes, Madrid.

Martinell Gifre, Emma (2006). «La gestualidad hoy, en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización». *XII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como lengua extranjera* (A.S.E.L.E.). 29 de septiembre. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0065.pdf

Martínez, R., Redó, J.A., Ruggia, A. y Díaz, L. «Español de negocios para los niveles B2 y C1 del nuevo Marco Común de Referencia Europeo. Consideraciones en torno al diseño de un currículo de español para fines específicos». En *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. CIEFE*. Universidad Pompeu Fabra y EOIB-Drassanes. Recuperado de

Medina Reguera, Ana y Montero Micharet, Lidia. *Estadística sobre la enseñanza de español de los negocios en España.* Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0763.pdf

Miquel, Lourdes y Sans, Neus (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE, Revista electrónica de didáctica/ELE.* Número 0, marzo. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen. Madrid.

Pellicer, Maria Rosa. *Lo que decimos sin palabras o aspectos no verbales en la comunicación intercultural.* Hochschule Landshut University of Applied Sciences. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0815.pdf

Poyatos, Fernando (2003). «La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación». *Revista de Investigación Lingüística*, Nº2 Vol. VI, págs. 67-83. Universidad de New Brunswick, Canadá. Recuperado de http://revistas.um.es/index.php/ril/article/viewFile/5741/5591

Ramírez Ramírez, Víctor Hugo. *La elaboración de un plan de negocios como herramienta de simulación funcional en la clase de EFE.* Universidad de Veracruzana. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_1185.pdf

Ruíz Marcos, Áurea (2012). *Aspectos socioculturales e interculturales en el español para los negocios.* Cactus Language. Manchester. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/12_ruiz.pdf

Sabater, M. Lluïsa (2004). «Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios». *RedEle Revista Electrónica de Didática/Español lengua extranjera*. Número 0. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_25Sabater.pdf?documentId=0901e72b80e0c8de

Señor Montero, Ana (2002). «Negociaciones interculturales en español: de la teoría a la práctica». *XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como lengua extranjera* (A.S.E.L.E.). 939- 945. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0939.pdf

Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture.* Nicholas Brealey publishing. London.

Villar Saro, Ana (2006). «¿Tengo que llevar regalo? La competencia intercultural en el mundo de la empresa: un reto para el docente de EFE». *XII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como lengua extranjera* (A.S.E.L.E.). 29 de septiembre. Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0985.pdf

Retos y avances en el aprendizaje de las perífrasis verbales de gerundio del español por parte del alumnado taiwanés

JEN-HSIN WU Y CHUAN-CHUAN LIN

Universidad Providence

Resumen: La perífrasis verbal es una forma compuesta por dos verbos: el primero "auxiliar" con la pérdida total o parcial de su significado original y el segundo "auxiliado", a veces llamado "principal", "pleno" o "conceptual" (RAE 2009: 2105) en forma no personal, es decir, en infinitivo, gerundio o participio. Es un tema problemático para los aprendices taiwaneses de niveles intermedio y superior, por su gran variedad tanto en cantidad como en calidad, por lo cual nos centraremos en la forma perifrástica de gerundio como punto de partida a la hora de indagar en sus estructuras intrínsecas.

De las construcciones perifrásticas de gerundio lo que más nos interesa es estudiar las que parecen más caóticas en el proceso de aprendizaje, sobre todo para los estudiantes taiwaneses. Empezaremos nuestro estudio por los verbos auxiliares tales como *estar*, *ir*, *llevar*, *seguir/continuar*, *quedarse*, *venir*, *andar*, *acabar* y *salir* con el fin de observar la relación entre ellos mismos y el tiempo, aspecto, afirmación/negación, actitud ante la acción, comienzo/resultado/repetición/lentitud de la acción, etc.

Algunos de estos verbos, que están relacionados con las perífrasis verbales de infinitivo, entrarán en nuestra discusión. Por otra parte, ya que todas las perífrasis cuentan con un significado característico con o sin presencia de un adjunto, la explicación exhaustiva sobre los matices de dichas perífrasis hace que los aprendices de dicho país se acerquen más a las masivas estructuras de doble verbo que se usan muy frecuentemente.

Los análisis estructural, funcional y semántico de las perífrasis verbales de gerundio, como conclusión, son importantes e imprescindibles para el alumnado de español como LE, sobre todo para el de Taiwán de niveles intermedio y superior. Este estudio será un comienzo y un avance no solo para el aprendizaje sino para la enseñanza de los sinohablantes por muy difíciles que sean las perífrasis verbales.

Palabras clave: Perífrasis verbales; Perifrásticos de gerundio; Perífrasis de gerundio; Verbo auxiliado.

Introducción

Hoy en día, casi todas las naciones que mantienen relaciones diplomáticas con nuestro país, Taiwán, son hispanoamericanas. Debido a esta razón, nuestro gobierno nos presenta una nueva visión sobre la lengua española. En el momento actual, el número de los estudiantes de español es cada vez mayor, por lo tanto, la enseñanza de este idioma no solo se lleva a cabo en la universidad, sino también en la escuela secundaria así como en la elemental.

Ahora bien, entre el chino y el español hay grandes diferencias. Una de las más horribles es la conjugación verbal. También es diferente el orden de palabras, la concepción del tiempo, el uso de artículos, etc. Pero lo que más les cuesta aprender a los alumnos sinohablantes es la complejidad del verbo español,

el cual consta de seis accidentes gramaticales: número, persona, tiempo, modo, aspecto y voz. Este es un gran problema al que se tienen que enfrentar los alumnos taiwaneses a la hora de aprender español. Por si fuera poco, existen otras estructuras basadas en los verbos, las perífrasis verbales[1], formadas por dos verbos, lo que da lugar a una doble barrera de estudio para los aprendices, de ahí que no lleguen a mostrar el rendimiento adecuado con facilidad.

Indudablemente, como es sabido, los aprendices deben hacer frente a muchas dificultades y retos al respecto. Generalmente, las perífrasis verbales se usan frecuentemente en la vida diaria, en muchos textos escritos así como en las comunicaciones orales. Dada la importancia de estas estructuras verbales y el grado de dificultad por parte de los alumnos taiwaneses, profundizaremos en el estudio de este tema gramatical, relacionado con dos verbos divergentes en términos funcionales.

Por los motivos que hemos nombrado, conviene observar primeramente las fórmulas de construcción de las perífrasis verbales. En principio, una perífrasis verbal es la unión de dos o más elementos verbales que tienen como función formar sintácticamente un solo núcleo verbal. El primer verbo, llamado **auxiliar**, concuerda con el sujeto en número y en persona, y se ocupa de aportar las variaciones morfológicas de tiempo, aspecto y modo. El segundo, que recibe el nombre de verbo **auxiliado**, está constituido en forma impersonal, es decir, en infinitivo, gerundio o participio. Por su gran extensión tanto sintáctica como semántica, aquí solo trataremos las perífrasis verbales de gerundio.

En este estudio, vamos a dar a conocer las perífrasis verbales empezando por su definición, estructura, funciones y significados.

1. Definición de perífrasis verbal del español

El tema de este estudio, las perífrasis verbales en español, recibe varias definiciones, según las diferentes épocas cronológicas de gramáticos o lingüistas. En primer lugar, veamos lo que nos dice Emilio Alarcos Llorach (1931, Madrid, Espasa, 2001: 322):

> *[...] La función de núcleo oracional que desempeña la perífrasis deriva de la presencia de morfemas verbales en su primer componente; en cambio, la selección de los términos adyacentes que se agreguen a la perífrasis depende de las exigencias léxicas de cada componente (el verbo personal y el derivado verbal). [...] la significación del auxiliar modifica o matiza la noción del auxiliado; mientras que es este el que determina sintácticamente al auxiliar [...].*

A diferencia de lo mencionado en esta definición, Manuel Seco (1972, Madrid, Espasa, 2001: 336) las define con las siguientes palabras:

"... construcciones formadas por dos verbos con o sin palabra de enlace interpuesta, de los cuales el primero está normalmente en una forma personal (esto es, con formante de persona) y el segundo está necesariamente en una forma no personal (infinitivo, gerundio o participio...)".

[1] Algunos estudiosos prefieren denominarlas con otro nombre: "frase verbal" (Gili Gaya 1998: 103, Rafael Seco 1954: 171, César Hernández Alonso 1984: 480, etc.). En cuanto al término de verbo auxiliado le pasa lo mismo, pues esta forma no personal también se la denomina verboide (Ernesto Carratalá 1980: 168, etc.), nombre dado también por la Real Academia Española (2009: 1961).

En comparación con Manuel Seco, la Real Academia Española (1973, Madrid, Espasa-Calpe, 1991: 444) da una definición de forma más detallada:

> *[...] (a) cuando un verbo forma parte de determinadas perífrasis o sintagmas fijos que pueden afectar a todas las formas de su conjugación, se producen en el significado del verbo ciertos matices o alteraciones expresivas [...] y (b) [...] las perífrasis usuales en español son numerosas y consisten en el empleo de un verbo auxiliar conjugado seguido de infinitivo, gerundio o participio. En ciertos casos se anteponen al infinitivo que o alguna preposición; la unión del auxiliar con el gerundio o el participio se hace siempre sin intermediarios [...].*

A continuación, Félix Fernández de Castro (1999: 16) agrega que los dos complejos verbales que no son disjuntos, es decir, están integrados, un núcleo y el otro adyacente, funcionan unitariamente como un solo núcleo oracional. Según Leonardo Gómez Torrego (1999: 3325), las oraciones perifrásticas que forman parte de un único predicado verbal son simples y no complejas. Por otra parte, en la última versión de la Real Academia Española (2009: 2105-6) se pone de manifiesto que los llamados verbos auxiliares pueden encadenarse y subordinarse unos a otros.

En resumen, se muestran matices a la hora de definir las perífrasis verbales. Podemos concluir que el verbo auxiliar está conjugado con el número, persona, tiempo, modo y aspecto y el auxiliado va necesariamente en forma no personal, es decir, en infinitivo, gerundio o participio.

2. La estructura sintáctica de las perífrasis de gerundio

A diferencia de las perífrasis verbales de infinitivo así como de participio, las de gerundio están compuestas de forma más simple en términos sintácticos, pues solo existen dos formas verbales, la forma conjugada y la de gerundio. Al igual que las perífrasis verbales de infinitivo, el verbo que lleva significado puede variar de funciones sintácticas, es decir, el verbo puede ser un intransitivo, un transitivo o un pronominal. Por tanto, los complementos pronombre que llevan los verbos perifrásticos de gerundio así como los de infinitivo pueden colocarse en dos lugares, antes de la construcción de la perífrasis o después del verbo semánticamente verdadero, que tiene dicho pronombre unido. Todo esto se opone a las perifrásticas de participio.

2.1. Relación entre ambos verbos y el pronombre del complemento verbal

En primer lugar, con el fin de distinguir las relaciones entre las perífrasis verbales y no perífrasis verbales, observemos los ejemplos al respecto:

Ayer compré una novela. Estos días ***la*** *voy leyendo=Estos días voy ley****é****ndo****la****.*

Del contraste entre el uso del pronombre del verbo transitivo *leer* en ambas situaciones se deduce que *la* se halla separado y antepuesto del verbo auxiliar, mientras que va unido al verbo verdadero de la construcción de doble verbo, de ahí que el acento ortográfico recaiga en el lugar donde se encuentra el verbo auxiliado.

Ahora bien, hay que tener en cuenta la distinción entre los siguientes casos en contraste:

A su casa siempre iba dando un rodeo, al igual de > *Siempre* ***iba dándolo*** > **Siempre* ***lo*** *iba dando* (RAE 2010: 2200).

Si bien, en términos sintácticos, el complemento circunstancial se ubica al inicio de la oración, la función semántica que tiene el verbo *iba* es patente, pues mantiene su valor de significado primitivo, a saber, *dando un rodeo,* es un sintagma que no es absolutamente necesario, representa un aditamento oracional y semántico, esto es: *A su casa siempre iba* ya es una oración completa en términos semánticos y correcta sintácticamente. Ya que *dando un rodeo* es una construcción adverbial que consta de dos partes: un verbo transitivo y su complemento directo, por lo cual este se convierte en el pronombre *lo* en su segunda aparición. Observando la construcción agramatical, nos damos cuenta de que *lo* está antepuesto al verbo *iba*. Esto implica la relación íntima entre *iba* y *dando,* como formando parte de una construcción perifrástica. Pero *iba* no es un verbo transitivo, así el pronombre *lo* no tiene por qué ser el complemento directo de dicho verbo, sino que lo es del otro, del segundo verbo. El problema estriba en que el complemento circunstancial hallado al inicio de la oración introducido por la preposición *a* pone de manifiesto que *iba a* hace que este verbo mantenga su significado primitivo. Por tanto, es imprescindible confirmar que *iba dando* no es ni mucho menos una perífrasis verbal. La existencia de *lo* antepuesto al verbo auxiliar nunca sucede en esta construcción perifrástica paradójica. Si se compara la oración *La habitación iba llenándo**se** de gente* con *La habitación **se** iba llenando*, se descubre que ambas construcciones verbales muestran una perífrasis verbal de gerundio con el pronombre *se* en posición antepuesta y pospuesta, esto es, *iba llenando* es una forma que genera el significado de *poco a poco*. Por tanto, en términos semánticos, esta oración equivale a *La habitación se llenaba de gente poco a poco*. Asimismo, esta perífrasis tiene como propósito expresar la progresión o el avance gradual de un determinado evento. Por esta razón, el pronombre verbal *se* puede colocarse separado y antepuesto al verbo auxiliar.

2.2. Las perífrasis verbales en las oraciones afirmativas y negativas sin no

Las perífrasis verbales de gerundio, en principio, pueden transformar una oración afirmativa en negativa con la negación *no* antepuesta al verbo auxiliar. Nos damos cuenta, sin embargo, de dos excepciones que son: *seguir* + gerundio (= *estar todavía con*) y *llevar* + gerundio, pues estas construcciones se valen de la preposición con valor negativo *sin* (Real Academia Española 2009: 2186) en vez de la forma negativa más usual *no*. Veamos los ejemplos: *seguir sin* (= *estar todavía sin*) + infinitivo y *llevar sin* + infinitivo: *María **sigue trabajando** en esta empresa* vs. *María **sigue sin trabajar***; *Claudia **lleva** seis años **estudiando** español en la Universidad APEC* vs. *Valentina **lleva** tres años **sin estudiar** italiano*.

Ahora bien, no debería confundirse *seguir sin* + infinitivo con *no seguir* + gerundio, puesto que la primera construcción se refiere a una acción no realizada que comenzó desde hace un tiempo determinado hasta ahora (*María **sigue sin trabajar,*** María no ha trabajado desde hace mucho tiempo y ahora sigue en la misma situación, es decir, está todavía sin trabajo), mientras que en el segundo caso: *no seguir* + gerundio el agente ha dejado de efectuar la acción que ha durado mucho tiempo. A consecuencia de esto, hay una equivalencia semántica entre *seguir* + gerundio (*Sigue fumando.*) y *no dejar de* + infinitivo (*No ha dejado de fumar.*) o entre *no seguir* + gerundio (*No sigue fumando.*) y *dejar de* + infinitivo (*He dejado de fumar.*).

2.3. Variaciones sintácticas entre las perífrasis de gerundio y las de infinitivo

Hay una serie de relaciones formales y semánticas entre las perífrasis de infinitivo y las de gerundio: *venir a + infinitivo = venir + gerundio* (*Este reloj **viene a costar** un riñón = Este reloj viene costando NT$ 600.000*). *Llegar a + infinitivo = acabar + gerundio = acabar por* + infinitivo (*Después de tanto estudiar, llegamos a aprobar todas las asignaturas = ..., acabamos aprobando todas las asignaturas = ..., acabamos*

por aprobar todas las asignaturas. Estas perífrasis verbales, tanto de infinitivo como de gerundio, no solo llevan el mismo significado equivalente al *por fin* o *finalmente,* sino también ocurren en el caso donde se implica un énfasis con el valor semántico de *hasta* o *aun*. Observemos los siguientes ejemplos: *Nos enfadamos tanto que* ***llegamos a insultar****les* = ***Acabamos insultándo****les mucho*. Por otra parte, otro tipo semejante a estas dos formas verbales de gerundio e infinitivo es *empezar* o *comenzar* + *gerundio*, que expresa el inicio de un proceso visto en su desarrollo. Dicha perífrasis equivale a *empezar por* + *infinitivo* o *comenzar por* + *infinitivo* (Real Academia Española 2009: 3423). Ejemplifiquemos estas dos variaciones sintácticas: *Comenzó llorando pero luego con el tiempo mejoró = Comenzó por llorar, pero con el tiempo mejoró*.

3. Funciones de las perífrasis verbales de gerundio

En cuanto a las funciones perifrásticas de gerundio, siempre hay que tomar en cuenta primeramente las correlaciones entre el significado y la construcción perifrástica, dado que este tipo de perífrasis contienen nociones de modalidad, tiempo, aspecto, orden del proceso (A. Yllera, 1980: 15). Así pues, en el presente estudio vamos a ver las funciones de estas construcciones basándonos en el diccionario de las perífrasis verbales (Luis García Fernández 2006: 302-303).

Las funciones de las construcciones más corrientes, tales como *andar*, *continuar*, *estar*, *ir*, *llevar*, *seguir*, *venir* + gerundio se clasifican según el aspecto, que puede ser imperfecto, progresivo y continuativo. Sin embargo, a esta clasificación hay que añadir las construcciones discursivas tales como *acabar*, *comenzar*, *empezar*, *terminar* + gerundio. De todo esto se deduce que cada una posee características exclusivas, excepto los dos auxiliares *comenzar* y *empezar,* a pesar de que también se distinga un matiz de usos culto y usual.

Pese a que la división de dichas estructuras parece exhaustiva, no lo es, pues todavía quedan algunas estructuras por estudiar, tales como *salir*, *quedarse*, *venir*, *acabar* + gerundio. Por una parte, podemos decir que pertenecen al proceso temporal, y, por otra parte, se enfatiza sobre la parte final de dicho proceso, con matiz de contrariedad o hipótesis, como vemos en los verbos *salir* y *venir* respectivamente. Por ejemplo: Ana dijo que ella muy tolerante, pero ahora sale diciendo lo contrario. El piso viene costando 100.000 euros aproximadamente. En suma, es un inventario interesante pero complejo.

4. Conclusiones

Las construcciones de las perífrasis verbales constan de tres estructuras formales: de infinitivo, de gerundio y de participio. En este trabajo, enfocamos nuestro estudio en las de gerundio y estudiamos sus definiciones, estructuras y funciones. Podría parecer que las perífrasis verbales de gerundio son más fáciles, sin embargo, resumiendo lo mencionado anteriormente, hay muchos detalles que demuestran que no es así. La presente investigación se centra en la semántica con el fin de diferenciar dos formas ambiguas y confirmar si *Siempre* ***iba*** *dándo****lo*** es una construcción perifrástica o no. También hemos visto combinaciones perifrásticas de gerundio distinguiendo las oraciones positivas y negativas en las que *seguir*, *llevar* recurren a la preposición *sin* + infinitivo para formar una oración negativa. Al igual que con esta preposición de valor negativo, *seguir* disfruta de otra forma con la negación *no,* pero su significado es *dejar de* o *parar de*. Todo esto ha suscitado un gran número de confusiones.

Por esta razón, los estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera, debido a que la lengua meta es muy distinta de su lengua materna, deberían adquirir los conocimientos sobre dichas construcciones

de gerundio de forma eficaz y sistemática, reflexionando profundamente en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, los profesores, ante este inmenso mar de divergencias lingüísticas, tienen que orientar, de forma muy clara, al alumnado sinohablante en el sistema de las perífrasis verbales, sobre todo, en las de gerundio, al no existir en chino las mismas funciones. El problema estriba en que a la hora de estudiar este tema, a los estudiantes les da miedo enfrentarse a los detalles de estas construcciones, por lo cual les cuesta mucho dominarlas. En fin, es un tema a tener muy en cuenta tanto por el profesorado como por el alumnado. En vista de esto, aportaremos algunas sugerencias didácticas.

5. Sugerencias didácticas

Como es sabido, las perífrasis verbales son uno de los temas más problemáticos en el aprendizaje por parte del alumnado así como en la enseñanza de español por parte del profesorado. No cabe duda de que conviene aportar algunas opiniones e ideas desde el punto de vista de las tareas docentes.

5.1. Opiniones e ideas por parte del profesorado

1) Los profesores tienen que utilizar mucho tiempo para profundizar en las perífrasis verbales, en su clasificación, fórmulas y significados, sobre todo en las de gerundio.

2) Las perífrasis verbales de gerundio del español poseen una estructura muy complicada y son, por lo tanto, muy difíciles de entender ya que en chino los verbos no varían ni en persona, ni en número, ni en modo, ni en tiempo, ni en aspecto. Antes de empezar a impartir la clase, deben transmitir a los alumnos estos conceptos con una preparación psíquica previa.

3) Los alumnos han de saber que esta estructura es muy usual, de alta frecuencia en la vida cotidiana, por tanto, siguiendo el plan curricular del Instituto Cervantes, bajo el postulado del Marco Común Europeo de Referencia, se pueden impartir los conocimientos de las perífrasis verbales de primer curso a tercero, con los textos de niveles A1-B2, para aplicar las comprensiones auditiva, lectora así como escrita a la interacción oral.

4) Es fundamental aportar unos ejercicios sobre las perifrásticas de gerundio para que los alumnos los hagan en casa, y los profesores deben saber exactamente si los estudiantes entienden los usos de cada una al llevar a cabo los deberes.

5) Conviene animar a los aprendices a que hagan preguntas en clase. Si esto ocurre, significa que cuantas más dudas tienen, más estudian fuera de clase. Es una etapa lógica mostrar interés y buscar soluciones en el proceso adquisitivo.

6) Hay que recurrir a exámenes orales y escritos para evaluar de diversas formas a los estudiantes, para saber si comprenden estas estructuras perifrásticas.

5.2. Opiniones e ideas por parte del alumnado

1) Es de gran ayuda que la actitud, al ponerse en contacto con dichas perífrasis verbales, sea prudente, activa y positiva, de esta forma se refuerzan las capacidades de absorción con mucha más eficacia.

2) Antes de entrar en este tema, los alumnos deberían repasar nociones básicas gramaticales propuestas en los textos educativos y hacer búsquedas contextuales de algunas perifrásticas de gerundio. Estos hábitos analíticos deben mantenerse hasta que las construcciones mencionadas estén bien aprendidas.

3) Mientras los profesores van explicando en clase las estructuras estudiadas en este trabajo, lo ideal sería que los alumnos, que tienen que concentrarse mucho, hicieran preguntas en el acto y que aplicaran las

perifrásticas de gerundio a las expresiones oral, escrita, auditiva y lectora.

4) Después de la clase, tienen que repasar en casa y hacer muchas prácticas relacionadas con los ejercicios al respecto. Son valiosos tanto los más fáciles como los más difíciles, y se pueden practicar en este orden con la intención de ir acumulando capacidad para emplear cada estructura de gerundio con precisión.

5) Otra idea para ayudar a comprender y aprender este tipo de construcciones es utilizar todo tipo de recursos didácticos: lectura de libros de literatura, noticias o artículos publicados en la prensa, etc., todo ello para confirmar el dominio de las perífrasis de gerundio en sus diferentes usos y significados.

6) Es recomendable redactar exposiciones y artículos utilizando subjetivamente 2-3 ó 3-5 perífrasis verbales de gerundio en cada ocasión. Cuanto más se emplean, antes se dominan.

7) El alumnado puede observar si va mejorando los usos de dichas construcciones a través de una serie de exámenes y ejercicios prácticos propuestos por el profesorado, de esta forma verá su progreso hasta a la perfección.

8) Merece la pena aprovechar el tiempo libre y buscar libros sobre gramática, escuchar la radio por internet, o ver programas de entrevistas en los que predominan los diálogos y se diferencian los contextos en los que se usan, para así aumentar y profundizar en los conocimientos de las perífrasis de gerundio e imitar los usos que aparecen en los discursos de forma natural.

La aplicación de estas ideas y consejos sobre la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis de gerundio, como conclusión de este estudio, llevarían a los estudiantes al éxito si fueran capaces de practicar dichas estructuras y captar lo más importante sobre este tema. Así podrían elevar el rendimiento de aprendizaje. Indudablemente, los profesores quedarían satisfechos por la mejoría en los usos de estas difíciles construcciones por parte al alumnado.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, Emilio (1999): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

Bello, Andrés (1984): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Edaf.

Bosque Muñoz, Ignacio y Violeta Demonte Barreto (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Carratalá, Ernesto (1980): *Morfosintaxis del castellano actual*, Barcelona, Labor.

Escarpanter, José (1988): *Introducción a la moderna gramática española*, Madrid, Playor.

Fente Gómez, Rafael, Jesús Fernández Álvarez y Lope Guillermo Feijóo (1989): *Perífrasis verbales*, Madrid, Edi-6.

Fernández De Castro, Félix (1999): *Las perífrasis verbales en el español actual*, Madrid, Gredos.

— (2003): "El lugar de las perífrasis verbales en la descripción de las lenguas: los verbos auxiliares y la determinación del verbo", en Pusch, Claus y Andreas Wesch (ed.), *Verbalperiphrasen in den (ibero-) romanischen Sprachen. Perífrasis verbals en les llengües (ibero-) romaniques. Perífrasis verbale en las lenguas (ibero-) románicas*, Hamburg, Buske, págs. 11-22.

— (2007): "Relaciones entre flexión y perífrasis verbales", *El tiempo y los eventos*, 94, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 77-94.

Fernández Martín, Patricia (2013): "Locución verbal, perífrasis verbal y tiempos verbales: entre la lexicalización y la gramaticalización", *Paremia*, 22, págs. 93-103.

García Fernández, Luis (dir.) (2006): *Diccionario de perífrasis verbales*, Madrid, Gredos.
Genta, Florencia (2008): "Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo", tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.
Giammatteo, Mabel y Ana María Marcovecchio (2009): "Perífrasis verbales: una mirada desde los universales lingüísticos, *Sintagma*, 21, págs. 21-38.
Gili Gaya, Samuel (1998): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
Gómez Torrego, Leonardo (1999): "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española II*, págs. 3323-3390.
González Araña, Corina y María Del Carmen Herrero Aísa (1997): *Manual de gramática española*, Madrid, Castalia.
Gutiérrez Araus, María Luz (1978): *Las estructuras sintácticas del español actual*, Madrid, SGEL.
Gutiérrez Araus, María Luz et al (2007): *Introducción a la lengua española*, Madrid, Ramón Areces.
Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997): *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros.
Hernández Alonso, César (1984): *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
Iglesias Bango, Manuel (1988): "Sobre perífrasis verbales", *Contexto*, 12, págs. 75-112.
— (1997): "Verbos aspectuales y verbos auxiliares en español" *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas*, Fundación Pedro Barrié de la Maza, págs. 253-270.
Instituto Cervantes (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.
López Quero, Salvador y Antonio López Quero (2004): *Descripción gramatical del español*, Granada, Port-Royal.
Lorenzo, Emilio (1994): *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid, Gredos.
Martí Sánchez, Manuel, Inmaculada Penadés Martínez Y Ana María Ruiz Martínez (2008): *Gramática española por niveles*, Volumen 2, Madrid, Edinumen.
Matte Bon, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
Morera, Marcial (2000): *Apuntes para una gramática del español de base semántica*, Puerto del Rosario, Cabildo de Fuerteventura.
Olbertz, Hella (2007): "¿Perífrasis verbales con función de marcador de discurso? A propósito del diccionario de perífrasis verbales", *Verba*, 34, págs. 381-390.
Ortega Ojeda, Gonzalo y Guy ROCHEL (1995): *Dificultades del español*, Barcelona, Ariel.
Pottier, Bernard (1961): "Sobre el concepto de verbo auxiliar", *Nueva revista de filología hispánica*, XV: 3-4, págs. 325-331.
Real Academia Española (1991): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. (págs. 444-453)
— (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. (págs. 2105-2222)
Seco Reymundo, Manuel (2001): *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa-Calpe.
Seco Reymundo, Rafael (1954): *Manual de gramática española*, Madrid, Aguilar.
Topor, Mihaela (2005): "Criterios identificadores de las perífrasis verbales del español", *Sintagma*, 17, págs. 51-69.
Tornel Sala, José Luis (2011): "Perífrasis verbales y consideraciones metodológicas (I y II)", *Contextos*, XIX-XX: 37-40, págs. 39-88.
Yllera, Alicia (1999): "Las perífrasis verbales de gerundio y participio", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española II*, págs. 3391-3442.

Un nuevo enfoque transcultural en la enseñanza de literatura en ELE

AINHOA SEGURA ZARIQUIEGUI

Binhai School Foreign Affairs (Tianjin Foreign Studies University)

Resumen: Este artículo trata de mostrar una nueva perspectiva en la enseñanza de la literatura española teniendo en cuenta las necesidades psicosociales de nuestros estudiantes chinos. Gracias a este nuevo enfoque buscamos la aproximación entre culturas con el objetivo de que exista una mayor comprensión y motivación por parte del alumno. Para conseguirlo, consideramos que debemos trabajar con las herramientas que nos ofrece el campo de la Literatura Comparada. De esta manera, gracias a un concepto que recorra la literatura de ambas culturas podremos explicar más satisfactoriamente los textos y los autores literarios.

Palabras clave: enseñanza ELE; literatura; transculturación; China.

1. Introducción

La pertenencia a un mundo tecnológico y globalizado nos permite tener una panorámica a vista de pájaro de la situación mundial. En algunos aspectos el horizonte no es demasiado alentador. La posmodernidad nos ha situado en un espacio donde los grandes empujes teóricos y políticos, que anteriormente movían el mundo, se han venido abajo. Los seres humanos nos preguntamos, tras gravísimos conflictos dentro y fuera de nuestras fronteras y tras enormes crisis económicas, si todavía queda un lugar para la fraternidad y para el entendimiento. Leonardo Boff, el gran teólogo y escritor brasileño, con la preocupación de las personas que cuestionan objetiva y profundamente la organización de este mundo, se pregunta: "¿Cómo mantener la unidad de la especie humana, la solidaridad mínima que nos permita vivir juntos la aventura terrenal?" (2000:120). Parece difícil llegar a lugares comunes, o simplemente, a encuentros. Pero no se debe perder la esperanza, si algo ha caracterizado al ser humano es la capacidad de supervivencia a través del apoyo mutuo. Estuvimos a punto de ser aniquilados en el Paleolítico por el frío y el hambre, pero nos unimos con fuerza y logramos sobrevivir. El ser humano se expandió por todo el globo terráqueo y fue creando las grandes civilizaciones. De cada civilización florecieron exuberantes culturas que todavía hoy podemos admirar. De muchas de ellas, quedan vestigios artísticos que nos han sido legados generosamente por nuestros antecesores. En el arte se encuentra nuestra esencia, lo más relevante que la humanidad posee. Y existen unas líneas vertebradoras que lo recorren. Estos hilos se observan más claramente en la literatura universal. Son líneas temáticas que traspasan el tiempo y el espacio, las divisiones políticas y las cuestiones económicas. Se refieren a la esencia humana, a esa materia trascendental de la que estamos hechos. Es nuestro núcleo vital, que ha permanecido, permanece y permanecerá hasta que los seres humanos nos extingamos. Las líneas temáticas se observan ya en el mundo clásico griego (mitología) y también en la cultura china. Son diferentes guitarras que tocan las mismas cuerdas produciendo un sonido siempre armónico.

Contestando a la pregunta que plantea Boff, se puede señalar que para conseguir mantener la unidad de la especie humana, la solidaridad mínima que nos permita vivir juntos en esta tierra, debemos apelar al conocimiento. Al conocimiento con mayúsculas, a un conocimiento en el que todos estemos incluidos, tanto Occidente como Oriente. Y dentro del conocimiento, a las líneas que nos unen como seres humanos. Gracias a ese conocimiento mutuo y profundo podremos llegar a consensos y a lugares de entendimiento. Una gran ayuda puede venir de la realización de trabajos de investigación de Literatura Comparada donde se pongan de relevancia estos puentes temáticos que hoy todavía se mantienen ocultos. Por eso es tan importante un cambio en el enfoque del estudio y la enseñanza de la Literatura en ELE. Una transformación en nuestro punto de vista es necesaria para dar origen al germen de esta nueva perspectiva que pueda tratar de transformar y mejorar la situación en el camino abierto y señalado por Boff. Este cambio puede provenir del campo universitario y de las investigaciones y también de las áreas temáticas que se impartan. Por ejemplo, la transformación puede comenzar en el ámbito de la enseñanza de la Literatura en las clases de ELE. Por eso, antes de pasar a una proyección, debemos conocer nuestro punto de partida, es decir, señalar cómo es la enseñanza de Literatura española e Hispanoamericana en el entorno chino en la actualidad. Por ello, vamos a comenzar repasando la estructura de los textos dedicados a la enseñanza de la literatura en las clases de ELE.

2. Revisión de los enfoques actuales en enseñanza de literatura en el aula de español como lengua extranjera

La enseñanza de literatura española e hispanoamericana está incluida en los enfoques de enseñanza de español. Actualmente, los más usados son el comunicativo y la realización por tareas. De antiguos enfoques tradicionales, todavía utilizados, donde impera ante todo la traducción y memorización del vocabulario y las estructuras gramaticales en la lengua meta, se ha ido pasando a otros enfoques más dinámicos como el método comunicativo, en el que se da gran importancia a la interacción como medio y objetivo final en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua meta. A diferencia del enfoque audio-lingual, el objetivo final no es conseguir que los alumnos consigan una pronunciación perfecta, sino, más bien, ayudar a los alumnos a que sean capaces de comunicarse mediante la construcción de una competencia comunicativa adecuada. También se puede señalar el enfoque por tareas en el que se va solicitando del aprendiz la realización de tareas adecuadas hasta la consecución de una tarea que engloba a todas las demás. En la enseñanza de literatura en ELE, el enfoque comunicativo pone mucho énfasis todavía en la biografía del autor y en el contexto histórico. Además se tiene en cuenta la conexión personal de los temas que se van a tratar con el alumno. Los textos elegidos son adecuados a cada nivel. Por último, se pide que el alumno conteste a unas preguntas de comprensión, análisis e interpretación del texto y que pase a una ampliación a base de la realización de ejercicios por parejas o grupos. Respecto al enfoque por tareas, se trabaja la biografía a través de una ficha de acercamiento donde los alumnos deben completar los datos biográficos y de contexto histórico y literario en grupos. Las secciones se estructuran por géneros (poesía, narrativa y teatro) y también vemos un acercamiento al lector a través de una conexión personal llevada a cabo mediante preguntas que tienen como protagonista la opinión o las experiencias vitales del aprendiz. Generalmente se usa la técnica de la comparación entre dos textos (dos poesías, dos relatos cortos, etc.) donde se debe buscar la misma noción literaria en ambos. Posteriormente, se exige la realización de diversas tareas de menor relevancia y al final, una que engloba a todas las anteriores.

3. El problema principal

Estos enfoques son muy válidos y ayudan realmente a conseguir un acercamiento a la literatura tanto española como hispanoamericana, pero tienen ciertas limitaciones provenientes de la complejidad del área en la que nos movemos. La literatura es un arte que utiliza el lenguaje para la creación de mundos y nuevas experiencias en el lector. Aristóteles fue el gran teórico de la antigüedad y aportó muchas ideas, algunas de las cuales siguen vigentes en la actualidad. Respecto a la creación de mundos, el estagirita señala que el autor debe crear otra realidad artística sustentada en la objetiva. Así lo señala Francisco Rodríguez Pequeño: "Para Aristóteles la mímesis es una actividad artística gracias a la cual el poeta, no solo copia —como entendía Platón—, sino que crea otra realidad artística distinta de la realidad objetiva aunque esté asentada sobre ésta última" (1993: 4). El autor debe copiar la realidad y crear nuevos mundos verosímiles. Estos pueden estar enclavados en un espacio y tiempo cercano al lector o no. En muchas ocasiones, la trama argumental se aleja de nuestro cronotopo. Aquí radica la grandeza del talento literario, en el hecho de que el autor consigue llevarnos a lugares y épocas en las que nunca hemos estado y conocer a personajes que no existen pero bien podrían existir. Hay otros aspectos que tener en cuenta, pero la coordenada temporal y espacial es esencial. Francisco Vicente Gómez hace hincapié en la importancia del concepto de la temporalidad dentro de la novela: "No excluimos ningún aspecto constitutivo imaginable en el discurso de la novela, pero no hay duda de la centralidad del elemento señalado, la narración de una historia completa, se hable de perspectivas, de modalidades, niveles y, por supuesto, de la temporalidad" (2008: 3). Gracias a la temporalidad, las historias nos llegan al corazón de una forma extraordinaria y forman parte de nuestra vida, seres y espacios inventados por la mente del escritor. Nosotros, como lectores nativos de español, conocemos las diferentes capas contextuales del texto literario, eso nos permite la comprensión y el goce de la lectura. Pero no es el caso de nuestros estudiantes de español. Para ellos, no hay una conexión cultural o contextual que les ayude a sumirse en los textos literarios. Se ven abocados a una comprensión demasiado superficial que incluye solamente a un entendimiento de parte de las estructuras y vocabulario. Es cierto que los libros de texto tratan de contextualizar el momento histórico y los movimientos literarios, pero siempre desde una perspectiva demasiado apegada a los cánones occidentales. Se habla de literatura española, es normal que esté adscrita a su entorno, alguien podría argüir. Es verdad, pero ¿por qué no encontrar herramientas teóricas existentes dentro del campo literario que nos ayuden a ampliar nuestra visión? ¿Por qué no buscar una manera de tener en cuenta las necesidades psicosociales y afectivas de nuestros estudiantes chinos impulsando un nuevo enfoque transcultural?

4. Un nuevo enfoque desde la perspectiva de la literatura comparada

En la actualidad, asistimos a una remodelación en los textos didácticos de ELE, los cuales se van aproximando cada vez con mayor entusiasmo al entorno chino. Los personajes que hablan en las audiciones, o los que se pueden observar en sus páginas, son personas chinas, y además los temas se acercan al mundo chino. Por ejemplo, se trata el tema de los estereotipos tanto españoles como chinos con el objetivo de dar cabida sus las necesidades afectivas. Esta nueva tendencia de acercamiento a la cultura china debe ser seguida también en el campo literario. De ahí que se trate de mostrar una nueva perspectiva de enseñanza de la literatura en ELE siguiendo estos mismos parámetros y profundizando en ellos. Aunque es de agradecer el esfuerzo realizado por el mundo editorial, el resultado no es demasiado profundo, el acercamiento de los libros al mundo chino se queda en algo superficial y estereotipado. Se trata de lograr un conocimiento más profundo para conseguirlo, consideramos que debemos trabajar con las herramientas que nos ofrece la literatura comparada. De esta manera, gracias a un concepto que recorra la literatura de

ambas culturas podremos explicar más satisfactoriamente los textos y los autores literarios. El objetivo a alcanzar, además de crear puentes entre culturas, es el de acercar de una forma pertinente los conceptos profundos de los que trata la literatura y que el alumno no se quede con una lectura superficial de la misma. Debemos movilizar los mecanismos de conocimiento que poseen nuestros alumnos chinos, basándonos en conceptos que ya conocen para, gracias a los fundamentos de la literatura comparada, hacer que entiendan los nuevos conceptos de forma profunda. Por ejemplo, si alguien trata de entender el Siglo de Oro español, debe comprender la importancia del honor (línea esencial en el ser humano) en aquella época. No entenderemos el comportamiento de los personajes ni su forma de pensar si no profundizamos en este concepto. Existe una noción que tiene una conexión profunda con el honor occidental, se trata del *mianzi*. Una persona china, a partir de este concepto existente, puede conectar hilos profundos que hagan entender de forma penetrante los nuevos textos literarios. Y así con el resto de miles de hilos que mueven la esencia fundamental del ser humano y que se ven reflejados en su literatura. Debemos aplicar cada concepto a su época. Por ejemplo, el concepto de *mianzi* es muy adecuado para explicar el Siglo de Oro y también para explicar el Romanticismo, pero no es el concepto adecuado para utilizarlo en la Ilustración.

4.1. Preparación en literatura comparada

La especialidad de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada se cursa en muchos países de todo el mundo. Estos estudios universitarios tratan de formar a futuros teóricos y profesores de literatura, personas expertas que conocerán todos los entresijos teóricos y explorarán diversas literaturas para analizar las obras y sus conexiones. Sería muy interesante que se crearan grupos de trabajo e investigación dotados de profesores tanto chinos como españoles con conocimientos sobre literatura comparada. Las universidades pueden contratar a personas con este tipo de especialidad o formarlas y crear grupos de investigación que promuevan el desarrollo de líneas temáticas que estructuran tanto la literatura occidental como la oriental. Tras un proceso de investigación, deben encontrar las líneas temáticas esenciales que compartan ambas literaturas que sean adecuadas para cada época o periodo artístico literario, ya que cada uno va a tener una línea más importante o esencial que ayude a explicar los comportamientos y las situaciones mejor que otras. Es el caso del concepto de la melancolía. A través de la investigación de este concepto tan arraigado a la cultura china podemos poner en relación el concepto de la bilis negra en Occidente y unirlos para explicar la literatura clásica. No es cuestión de hacer una comparación exacta, sino de tratar de unir estos dos conceptos, explicando qué los une y qué los diferencia. A través de este análisis, los alumnos reflexionarán y entenderán mejor la literatura. Como señalábamos anteriormente, un ejemplo que puede servirnos es el concepto del honor, también cabe señalar el concepto de la melancolía (una noción universal que explica en todas las literaturas los comportamientos de la genialidad y la enfermedad), los elementos de la vida (agua, aire, etc.) que se conocen en nuestro mundo antiguo antes de que la Ilustración erradicara casi completamente estos elementos utilizados en medicina, psicología, etc., el concepto del viaje como metáfora de la vida que puede explicar nuestro Quijote a través de la explicación de *Viaje al oeste*, donde se observan muchos de los elementos que están en el Quijote como la amistad (otra línea importante) o la maldad. Los temas son inagotables.

5. Conclusión

Dice Milan Kundera que el reto de la novela sigue siendo explorar un conflicto humano a partir de la representación de una acción (1987). Es cierto, el conflicto de una persona es el conflicto de todas las personas con el ánimo de leer y comprender a los personajes primero, y después a sí mismos. En ese

hermoso viaje de descubrimiento, el lector cae en la maravillosa trampa que es la literatura, se emociona con los personajes, se enamora de algunos de ellos, reflexiona acerca de la vida, llora. Tantas cosas. Por eso es tan importante hacer partícipes a nuestros alumnos de este milagro construido por los autores de todas las épocas. Si queremos que nuestros alumnos amen la literatura debemos darles más. Si queremos entendernos los unos a los otros, tal como señala Boff, debemos conocernos mejor. Hacer un esfuerzo investigador que nos lleve a esos lugares comunes tan ansiados como la tierra prometida que algún día será nuestra.

Referencias bibliográficas

Aristóteles, (2000). *Poética.* Madrid, Istmo.

Boff, L. (2000). *Ética mundial: un consenso mínimo entre los humanos.* Madrid. Casa de América.

Kundera, M. (1987). *El arte de la novela*. Barcelona, Tusquets.

Rodríguez Pequeño, J. (1993). Lo verosímil de Aristóteles y la moderna teoría de los mundos posibles. En *Castilla: Estudios de literatura,* nº 18, págs. 139-144.

Rodríguez Pequeño, J., y Rodríguez Pequeño, M. (2010). Leer el tiempo y el espacio: la narrativa de Miguel Delibes y Francisco Umbral. En *Tonos Digital,* nº20, pp. 1-17.

Vicente Gómez, F. (2007-2008). Tiempo y espacio en la novela contemporánea. *Este domingo* de José Donoso, *Estudios Románicos,* volumen 16-17, pp. 1029-1034.

Lingüística

Artículos y clasificadores numerales: análisis contrastivo entre español y chino[1]

YUFEI CAO

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: Este trabajo es un estudio contrastivo entre español y chino. Como trata de dos lenguas muy diferentes, al realizar la comparación hay que tener ante todo una idea clara sobre lo que vamos a comparar. De acuerdo con el modelo del estudio contrastivo, todos los idiomas tienen sus propios recursos lingüísticos para cumplir una determinada función. Al hacer la comparación de las dos lenguas A y B, tenemos que fijarnos en los diferentes recursos (Xa y Xb) que se utilizan para llevar a cabo la misma función X.

Al comparar el español con el chino, nos llama mucha atención el hecho de que en textos hablados o escritos de español los artículos aparezcan con una frecuencia muy elevada mientras que en chino no hay artículos. Sin embargo, no podemos limitarnos a esta simple observación. Ha de pensar más por qué la ausencia de artículos en chino no impide la descodificación del texto, y cómo se llevan a cabo en chino las funciones (X) que cumplen los artículos (Xa) en español. Partiendo de estas preguntas, analizaremos primero las funciones que cumplen los artículos en español, y haremos después un estudio contrastivo entre español y chino en el nivel del texto.

Palabras clave: artículo; clasificador numeral, análisis contrastivo, español; chino

1. Introducción

Este trabajo es un estudio contrastivo entre español y chino. Como trata de dos lenguas muy diferentes, al realizar la comparación hay que tener ante todo una idea clara sobre lo que vamos a comparar. De acuerdo con el modelo del estudio contrastivo (Xu 1992: 14), todos los idiomas tienen sus propios recursos lingüísticos para cumplir una determinada función X. Al hacer la comparación de las dos lenguas A y B[2], tenemos que fijarnos en los diferentes recursos (Xa y Xb) que se utilizan para llevar a cabo la misma función X. Al comparar el español con el chino, nos llama mucha atención el hecho de que en textos hablados o escritos de español los artículos aparezcan con una frecuencia muy elevada mientras que en chino no hay artículos. Sin embargo, no podemos limitarnos a esta simple observación.

Ha de pensar más por qué la ausencia de artículos en chino no impide la descodificación del texto, y cómo se llevan a cabo en chino las funciones (X) que cumplen los artículos (Xa) en español. Partiendo de estas preguntas, analizaremos primero las funciones que cumplen los artículos en español, y haremos un estudio contrastivo entre español y chino en el nivel del texto.

[1] El presente trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación aprobado por el Fondo Nacional de Ciencias Sociales de China)14BYY071(y el proyecto de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái)QYGBYJ15CYF(.

[2] En nuestro caso, A: español; B: chino.

2. Individuación

Las antiguas gramáticas tomaban al artículo como una de las partes de la oración; en la actualidad se le considera un morfema gramatical del sustantivo, con el que se combina, y del cual nos indica el género y el número. Configuramos el paradigma del artículo en español con las formas:

Tabla 1

	singular	Plural
masculino	el , un o uno	los, unos
femenino	la, una	las, unas
neutro	lo	

En el paradigma se puede observar claramente las dos dimensiones de género (oposición masculino vs. femenino vs. neutro[3]) y número (oposición singular vs. plural). En español son precisamente estas dos dimensiones las que constituyen la técnica básica de Individuación, una de las funciones generales universales del lenguaje. En el nivel del texto la Individuación se refiere a la constitución de las entidades del texto. El artículo es un determinante semánticamente vacío, no obstante, en un texto el que aparezca el artículo determinado o el indeterminado, o el que el sustantivo vaya o no precedido de un artículo, hace que se produzcan diferencias semánticas. Resumiendo, decimos que las funciones que cumplen los artículos en español, sobre todo en el nivel del texto son básicamente Individuación y Determinación.

Hemos mencionado que en español la técnica básica de Individuación es género y número (GEN/NUM). No obstante, en chino el nombre en general es neutral a la oposición de género y número. Para individuar, o sea para la constitución de las entidades del texto, en chino se acude al uso de clasificadores numerales (CLF.N). Por ejemplo, en chino el nombre

书 [shū][4] *libro* no está inherentemente adscrito ni a género ni a número, para individuar, se aplica el clasificador numeral 本 [běn]. Los clasificadores numerales no se usan independientemente sino se aplican en combinación con numerales, los pronombres demostrativos 这[zhè] (éste), 那[nà] (aquél) o el pronombre interrogativo 哪 [nǎ] (cuál). Por ejemplo, 五本书 [wǔ běn shū] *cinco libros*, 那本书[nàběn shū] *aquel libro*, 哪本书？[nǎ běn shū] *¿Cuál libro?* Dicho de otra manera, el nombre en chino no puede combinarse directamente con los números sin la mediación de los CLF.N, que hacen posible en el sintagma nominal (SN) la indicación de cantidad.

Además, hay que fijarse en la construcción del SN: Numeral + Clasificador Numeral + Nombre. El orden de las palabras en el sintagma es fijo, lo cual es diferente que la doble posición que puede ocupar la construcción "numeral + clasificadores numerales" en coreano. (Yoon 2000).

En cuanto al aspecto semántico, a diferencia de los clasificadores numerales en coreano, los que forman un sistema jerarquizado que organiza a los nombres en tres dominios semánticos: [+animado], [-animado, +físico], [-animado, -físico] (Yoon 2000), en chino tenemos un clasificador muy especial 个[gè] que se puede aplicar a cualquier nombre. Por ejemplo, el 个[gè] se puede aplicar a personas [+animado], a

[3] El artículo neutro *lo* sólo se utiliza en español para sustantivar adjetivos o proposiciones, puesto que no existen sustantivos neutros: Me gusta lo alegre, lo que me dices me divierte. Además, no existe la forma de neutro plural.
[4] Transcripción fonética.

computadoras [-animado, +físico] o a deseos [-animado, -físico]. Los clasificadores numerales son marcas de una técnica de Individuación con cierto grado de semanticidad. Según Iturrioz (1986) la "semanticidad" quiere decir "la propiedad de un elemento en una construcción que consiste en ser portador de un contenido no expresado por ningún otro elemento en la misma construcción". En chino el grado de semanticidad de los CLF.N no es uniforme. El 个[gè] es un caso extremo y excepcional, que cubre una gama completa de todos los conceptos nominales, y por lo tanto es semánticamente vacío. En cambio, existen otros CLF.N que cubren conceptos muy específicos como en el caso de 封 [fēng], un clasificador numeral que se aplica nada más a la palabra "carta". En comparación con los géneros en español, los clasificadores numerales en chino establecen un sistema de clases más numerosas y ricas semánticamente. Veamos la siguiente tabla, en la que se presentan los CLF.N más usuales en chino según el orden alfabético de la transcripción fonética:

Tabla 2

Clasificador Numeral	Objeto al que se aplica
把 [bǎ]	cuchillos, sillas, llaves
本 [běn]	libros, revistas
对 [duì]	pares, parejas
份 [fèn]	porciones, objetos impresos
封 [fēng]	cartas
个 [gè]	(general)
间 [jiān]	habitaciones
件 [jiàn]	ropa, maletas
棵 [kē]	árboles
块 [kuài]	objetos rectangulares, dinero
辆 [liàng]	vehículos
盘 [pán]	objetos planos y circulares
双 [shuāng]	pares de objetos relacionados con las manos y los pies
台 [tái]	máquinas
条 [tiáo]	objetos largos y lineales
张 [zhāng]	hojas de papel, boletos, fotos, mapas
只 [zhī]	animales
支 [zhī]	instrumentos para escribir

Hemos señalado que en chino unos clasificadores pueden cubrir una gama de conceptos nominales bastante amplia mientras que otros se aplican a nombres específicos. Por otro lado, a un determinado nombre también se puede aplicar diferentes clasificadores. Por ejemplo, para el nombre *maestro* podemos usar el

clasificador numeral 位 [wèi] u otro general 个 [gè]. La diferencia entre los dos consiste en que el 位 [wèi] lleva el sentido de respeto mientras que el 个 [gè] es semánticamente vacío.

Generalmente decimos que en chino no hay ni género ni número, sin embargo, cabe mencionar dos excepciones: 他[tā] / 她[tā] (él / ella); 们[mén], 些[xiē] (pluralidad). Veamos un ejemplo:

> *(3) La niña chica era la gloria de Platero. En cuanto la veía venir hacia él, entre las lilas, con su vestidillo blanco y su sombrero de arroz, llamándolo dengosa: ¡Platero, Plateríiillo!, el asnucho quería partir la cuerda, y saltaba igual que un niño, y rebuznaba loco. 《(Platero y yo》)*
>
> (那个小女孩，是小银的幸福。每当看见她从丁香花丛中向它走来，穿着白色的小衣服，戴着草帽，用娇滴滴的声音叫着:“小银，小小 银!”小银就像孩子似地跳起来，高兴地叫着，要掐脱系着的绳子。)

En el nivel del texto, los géneros en español sirven tanto para individualizar a los nombres como para determinarlos. En el texto (1) encontramos a dos personajes en la primera oración: una niña chica y un asno que se llama Platero. Con el análisis de género de las palabras *la, él, lo, dengosa, niño, loco* que aparecen en la oración que sigue, podemos entender sin titubeos a cuál personaje se refieren.

Ahora veamos el caso de chino. La palabra 她[tā] es un pronombre, que quiere decir *ella*. Se trata de un caso muy especial en el que se encuentra la oposición masculino vs. femenino.

En cuanto a la forma de escritura, la diferencia entre las palabras 他[tā] (él) y 她[tā] (ella) consiste en que la parte izquierda de 他[tā] (él) significa “el ser humano” mientras que la de 她 [tā] (ella) quiere decir “mujer”. Por lo tanto, en un sentido más estricto, decimos que en este caso es la parte izquierda del carácter la que crea la oposición genérica. En la segunda oración del texto (1) en chino, encontramos la palabra 她[tā], que se refiere a *la niña chica* anteriormente mencionada. Con este ejemplo podemos afirmar que igual a géneros en español, este caso genérico en chino también desempeña el papel anafórico y determinativo en el texto. Cabe señalar que nuestro ejemplo es un fragmento escrito. La oposición de género *他[tā] (él) vs.她[tā] (ella)* en un texto oral de chino pierde su función de identificación debido a la homofonía. Además de *他[tā] (él) vs. 她[tā](ella)*, en chino tenemos otro pronombre con la misma pronunciación: 它[tā] (él o ella), que en el texto también desempeña la función anafórica-determinativa. Sin embargo, este pronombre sólo puede referirse a animales o vegetales, y aparte el género está neutralizado en este caso, por lo tanto, afirmamos que su función de anáfora e identificación se debe más al aspecto semántico y la cualidad del pronombre.

Otra excepción es 们 [mén] y 些 [xiē], dos morfemas que indican la pluralidad. Con el 们 [mén] se forman nombres de plural en el dominio semántico de [+humano]. Por ejemplo, *她 们 [tā mén]* (ella + pluralidad) quiere decir *ellas*. El morfema 些 [xiē] se combina con el número uno; los pronombres demostrativos 这 [zhè] (éste), 那 [nà] (aquél) o el pronombre interrogativo 哪 [nǎ] (cuál) formando la palabra “unos”; pronombres demostrativos de plural así como el pronombre interrogativo “cuáles” respectivamente.

En español los pronombres demostrativos asícomo el pronombre interrogativo se pueden considerar como paradigma ampliado del artículo. Cabe señalar que como se trata de pronombres plurales, en el texto *这些 [zhè xiē] (éstos o éstas), 那些 [nà xiē] (aquéllos, aquéllas o ésos, ésas), 哪些[nǎ xiē](cuáles)* no se

refieren sencillamente a la información previa (anáfora), sino a una zona determinada, esto es a la zona nominal de plural. A continuación, analicemos los morfemas 们[mén] y 些 [*xiē*] con un ejemplo:

> (3) 村庄的黄昏，我们冷瑟瑟地经过陋巷里深紫色的昏暗走向干涸的 小河，那些穷孩子们正在玩着古老的游戏，假装乞丐吓唬人。一 个在头上套了口袋，另一个说自己看不见，还有一个装做瘸腿……
>
> (Cuando, en el crepúsculo del pueblo, entramos por la oscuridad morada de la calleja miserable que da al río seco, **los** niño**s** pobres juegan a asustarse, fingiéndose mendigos. Uno se echa un saco a la cabeza, otro dice que no ve, otro se hace el cojo...)

En el ejemplo (2), con la palabra "那些 [nà xiē](los)" se sobrentiende que se refiere a los niños del pueblo (determinación y anáfora) mientras el "们[mén]" desempeña la función de Individuación indicando la pluralidad del nombre *niño*. Cabe mencionar que el uso del morfema "们[mén]" es muy limitado. Por un lado, el dominio semántico de [+humano] que cubre este morfema no es completo. Por ejemplo, en chino normalmente no se dice * "墨西哥 人们 [mòxī gē rén mén] (mexicano + pluralidad)" aunque el nombre "mexicano" pertenece semánticamente al dominio de [+humano]; y por otro, como en chino el nombre no está inherentemente individuado, la presencia del "们 [mén]" no es obligatoria. Iturrioz (1986) comenta que:

> *En las lenguas analíticas encontramos la situación inversa: el nombre no está inherentemente individuado, pero el contexto puede inducir referencia específica: sólo las operaciones sintácticas pueden hacer explícita la referencia a objetos y la inserción de los nombres en contextos cuantitativos mediante la incorporación al SN de marcas especiales de individuación que secundariamente pueden a su vez ser utilizadas para indicar referencia específica.*

En el texto (2) podemos quitar el morfema "们[mén]" sin causar ningún cambio semántico. Primero, el contexto que sigue "Uno se echa un saco a la cabeza, otro dice que no ve, otro se hace el cojo..." induce que aquí se trata de varios niños (plural). Y aparte en el texto el otro morfema 些[xiē], que según la cita arriba puesta es una marca especial de individuación, también nos indica la pluralidad del nombre *niño* en este caso.

3. Determinación

El artículo español se clasifica en determinado e indeterminado. El artículo determinado funciona como determinante del sustantivo al que acompaña, o como determinante de aquello que aparezca sustantivado porque convierte en sustantivo de discurso todo aquel elemento al cual antecede y que originalmente no fuera un sustantivo[5]. Cuando un objeto es desconocido se utiliza para nombrarlo por primera vez un artículo indeterminado, pero si se vuelve a mencionar con posterioridad se hace uso del determinado porque ya ha sido presentado al receptor y éste lo identifica con algo concreto. El artículo

[5] Por ejemplo: Yo compré "lo que me pareció mejor".

determinado tiene, pues, un valor deíctico o referencial. Por ejemplo, *En la tienda vi "un armario", "el armario" era grande y lindo.*

Como un texto tiene siempre una estructura de desarrollo lineal, hay básicamente dos direcciones hacia las que puede ser dirigida la atención del oyente o lector, a saber o marcha atrás respecto al transcurso del texto (anafóricamente), es decir en dirección hacia la información previa, o bien en el mismo sentido del transcurso del texto (catafóricamente), es decir, hacia la información posterior, y además cualquier signo de la cadena hablada o escrita del texto no sólo es portador de su propio significado, sino que está vinculado con todos los demás signos lingüísticos que le preceden y que le siguen y que de acuerdo al principio de la compatibilidad semántica determinan y modifican su significado. A tal efecto el artículo determinado dirige la atención del oyente o lector a la información previa.

En otras palabras, el artículo determinado es una señal que exhorta al oyente a examinar el texto precedente, indicando al mismo tiempo que continúa siendo válida la información que ha dado el texto hasta ese momento sobre el signo.

La atención del oyente puede pasar rápidamente el articulado en cuestión y concentrarse en otros segmentos del texto. El artículo determinado no sólo implica que se trata de la información ya mencionada en el texto anterior, sino también puede referirse a los enunciados genéricos. Por ejemplo, "El pan cotidiano es el medio de alimentación más importante." Hace falta resaltar que el que el artículo determinado pueda expresar genericidad no quiere decir que los enunciados genéricos siempre llevan el artículo determinado.

También queremos llamar atención al hecho de que la oposición Determinación vs. Indeterminación no implica necesariamente la oposición Artículo Determinado vs. Artículo Indeterminado. Primero, aparte del artículo determinado e indeterminado, tenemos en español sustantivos sin determinación. Segundo, con el artículo indeterminado también podemos indicar un enunciado genérico, que es determinado. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el artículo indeterminado se usa catafóricamente, puesto que procede del numeral latino *unus, una, unum*; está relacionado con los indefinidos y los numerales. La traducción en chino del artículo indeterminado en su empleo catafórico es "uno + CLF.N". Este hecho implica que el CLF.N en chino también tiene que ver con la oposición Determinación vs. Indeterminación. En chino todos los objetos indeterminados se introducen con un CLF.N, por ejemplo:

(3) a. 一个地方 (uno + CLF.N + lugar):
algún o un lugar indeterminado

b. 五个人 (cinco+ CLF.N + persona):
cinco personas indeterminadas

Por lo cual podemos decir que la presencia del CLF.N ([+ presencia CLF.N]) es una señal catafórica, que dirige la atención del oyente a la información posterior. Por ejemplo, los cuentos en chino siempre empiezan con esta forma:

(8) a. 从前有一座山...(uno + CLF.N + montaña):
Érase una vez había una montaña...

b. 从前有七个仙女... (siete + CLF.N + hada):

Érase una vez había siete hadas...

Con el uso del CLF.N, el autor despierta la atención al lector introduciendo la información nueva (una montaña, siete hadas). Sin embargo, el hecho de que la función catafórica del CLF.N es predominante no excluye su empleo anafórico en unos casos. Veamos un ejemplo:

(5) 村庄的黄昏，我们冷瑟瑟地经过陋巷里深紫色的昏暗走向干涸的小河，那些穷孩子们正在玩着古老的游戏，假装乞丐吓唬人。一个在头上套了口袋，另一个说自己看不见，还有一个装做瘸腿……

(Cuando, en el crepúsculo del pueblo, entramos por la oscuridad morada de la calleja miserable que da al río seco, los niños pobres juegan a asustarse, fingiéndose mendigos. Uno se echa un saco a la cabeza, otro dice que no ve, otro se hace el cojo..

En este caso el clasificador 个[gè] está en su empleo anafórico. 一个(uno + CLF.N), 另一个(otro + uno + CLF.N) se refiere al nombre "niño" anteriormente ya mencionado, y por lo tanto se puede omitir la palabra 孩子(niño). Los ejemplos (4) y (5) nos ilustran que el CLF.N en chino hace contable al nombre (individuación), y al mismo tiempo puede dirigir la atención del lector a la información posterior (catafóricamente) o previa (anafóricamente). Por lo tanto, afirmamos que los clasificadores numerales en chino desempeñan una doble función: individuativa-catafórica o individuativa-anafórica. También queremos aclarar que cuando el CLF.N va después del pronombre demostrativo, interrogativo (cuál), posesivo, o la palabra 第[dì] (expresa ideas de orden o sucesión), pierde su función catafórica; mientras que cuando se combina con la palabra 某[mǒu] (indica algo incierto) deja de poseer su función anafórica. Además, igual al español, tenemos que poner de relieve la peculiaridad del uso del CLF.N con el número "一[yī]" (uno) en chino. La estructura "uno + CLF.N" puede indicar tanto algo indeterminado como algo determinado. Lo vamos a explicar brevemente basándonos en los siguientes ejemplos:

(8) a. 你能帮我写一个汉字吗? (uno + CLF.N):
¿Me podrías ayudar a escribir un carácter chino?

b. 他一个汉字也不会写. (uno + CLF.N):
Él no sabe escribir caracteres chinos.

Cuando la palabra "一[yī]" (uno) está en su forma favorecida por la (elocuente) matemática, indica algo indeterminado y al mismo tiempo tiene su empleo como señal catafórica (ejemplo 6a). En la oración (6b), la frase 一个(uno) 汉字(carácter chino) no se refiere a nada más un carácter, sino quiere decir cualquier carácter chino, o el conjunto total de los caracteres chinos. En este caso la estructura "uno + CLF.N" señala algo determinado, que es conocido tanto por el emisor como por el receptor. Entonces nuestra pregunta ha de ser ¿Cómo puede interpretar la frase 一个汉字(un carácter chino) el oyente o lector? ¿La estructura "uno + CLF.N" se refiere al conjunto unitario o total? ¿Y el sustantivo que le sigue es algo indeterminado o determinado? No se asusten con tantas preguntas. La calve de aquí, como en todos los signos lingüísticos, consiste en el contexto. Según Iturrioz (1996: 357), una de las causas de las deficiencias

de los estudios acerca del artículo estriba en "la consideración de frases o enunciados aislados sin tomar en consideración el comportamiento de los artículos en texto de cierta extensión."

Análogamente podemos afirmar que no tiene mucho sentido analizar el uso del CLF.N en chino con las frases sueltas. Hay que estudiar los CLF.N en el texto tomando en cuenta los factores contextuales.

Hemos terminado de exponer los diferentes casos de la presencia del CLF.N en chino, a continuación, vamos a ver lo que implica su ausencia. Normalmente la ausencia del CLF.N en chino ([- presencia CLF.N]) indica algo determinado (información previa o enunciado genérico), por ejemplo:

(7) a. 从 前 有 座 山([+presencia CLF.N]+montaña), 山(presencia CLF.N]+montaña)上有个庙.
Érase una vez había una montaña, en la que se halla un templo.

b. 和尚住在 庙([- presencia CLF.N]+templo)里。
Los monjes viven en el templo.

En el ejemplo (7a), la ausencia del CLF.N que se encuentra en el segundo SN " 山" implica que se trata de la montaña anteriormente mencionada (Érase una vez había una montaña,...). En la oración (7b) la presencia negativa del CLF.N está en su uso genérico: conjunto total de los templos.

Hace falta resaltar que el que la ausencia del CLF.N pueda indicar la determinación no quiere decir que la indica en todos los casos. O sea, hay unas excepciones en las que a pesar de la presencia negativa del CLF.N que precede al sustantivo, se trata de un nombre indeterminado. Veamos un ejemplo interesante:

(3) 人[rén]: persona, 来[lái]: venir, 了[le]: indicador del tiempo pasado
a. 人来了. ([- presencia CLF.N]+persona+venir+tiempo pasado)
Él (la persona) vino.
b. 来人了.(venir+[- presencia CLF.N]+persona+tiempo pasado)
Vino alguien (alguna persona).

Nos llama mucho la atención el hecho de que en ambos casos (8a) y (8b), la presencia del CLF.N es negativa. No obstante, la palabra 人[rén] en el primer caso se refiere a alguien determinado; mientras que, en el segundo, la misma palabra indica a alguien indeterminado. Nuestra pregunta es: ¿en este caso qué es lo que causa la oposición Determinación vs. Indeterminación? Muchos lingüistas chinos[6] sostienen la opinión de que el orden de las palabras crea la oposición Determinación vs. Indeterminación en este ejemplo, ya que en chino los nombres determinados van adelante mientras que los indeterminados se ponen atrás. En cuanto a este caso excepcional debería ceñir nuestra crítica a esta falsa idea bastante difundida. Primero, podemos revelar lo contradictorio que contiene esta idea con unos ejemplos muy sencillos:

(9) a. 请递给我 书.[7] (por favor + pasar + me + [- presencia CLF.N]+ libro)
Pásame el libro por favor.

[6] Favor de comparar con la oración "请递给我一本书." (por favor + pasar + me +[+ presencia CLF.N]+ libro): Pásame un libro por favor.

[7] Término en chino: 施事宾语句.

b. 一个巨大的差异引起了我们的注意.
(uno + [+ presencia CLF.N]+enorme+diferencia+llamó nuestra atención)
Una gran diferencia nos llamó la atención.

La última palabra "libro" que se halla en la oración (9a) se refiere a un libro determinado mientras que la "diferencia" que va adelante en la segunda oración (9b) quiere decir una diferencia indeterminada. La oposición Determinación vs. Indeterminación que se encuentra en este ejemplo es totalmente contradictoria con la teoría de que "en chino los nombres determinados van adelante mientras que los indeterminados se ponen atrás". Si fuera correcta esta teoría, ¿cómo se explicaría esta contradicción? Segundo, "el orden de las palabras" es un término bastante ambiguo. En una oración o un texto, la posición de las palabras es relativa. Así que ¿qué quiere decir la posición "adelante"? ¿Va primero? ¿Antes del verbo? O ¿todas las posiciones menos la última? Y de la misma manera, ¿a qué se refieren con la palabra "atrás"?

Por las razones arriba puestas, podemos afirmar que en chino el orden de las palabras no tiene nada que ver con la oposición Determinación vs. Indeterminación. Para descubrir la verdad que se esconde detrás de la excepción (8), tenemos que analizar su fondo. Según la gramática china, (8b) es una oración especial[8], en la que el objeto es el emisor de la acción. Una característica de este tipo de oración consiste en que el emisor de la acción es indeterminado. (Ma 2002: 77) Por lo cual, la persona en la oración (8b) trata de alguien indeterminado. Así que en este caso, el nombre "人" (persona) debe interpretarse como el SN "某[mǒu]个人" (某+[+presencia CLF.N]+persona). La palabra "某[mǒu]" expresa algo incierto, y su uso en combinación con el CLF.N es catafórico (indeterminación).

Tampoco se puede generalizar el uso catafórico del CLF.N. En unas ocasiones el nombre que va después del CLF.N es determinado. (Cuando el CLF.N va después del pronombre demostrativo, interrogativo "cuál", posesivo, la palabra que indica el orden, y cuando se trata del uso repetitivo del mismo CLF.N.) A continuación, damos un ejemplo concreto para cada ocasión resumiendo en la siguiente tabla:

Tabla 3

I	pronombre demostrativo	这一个(CLF.N): éste
II	pronombre interrogativo	哪两个(CLF.N): cuáles dos
III	pronombre posesivo	他的三本(CLF.N)书: tres libros suyos
IV	palabra que indica el orden	第五个(CLF.N): el quinto
V	repetición del mismo CLF.N	每个(CLF.N)[9] 孩子: todos los niños

4. Conclusión

Las funciones que cumplen los artículos en español al nivel del texto son básicamente Individuación y Determinación. Como en chino no hay artículos, para llevarse a cabo las mismas funciones se aplican los CLF.N. La comparabilidad de estos dos elementos aparentemente tan distintos reside precisamente en sus funciones que comparten. De acuerdo con Iturrioz (1996) la compleja operación lingüística sólo puede ser

[8] Por ejemplo, Zhao (1998).
[9] Variante del uso repetitivo del mismo CLF.N.

reconstruida cabalmente descubriendo su participación en la construcción del texto. Análogamente, tenemos que analizar y comparar los artículos y los CLF.N en el marco más general del texto.

Referencias bibliográficas

Fernández, M.J. (2003). *Los sintagmas del español. I. El sintagma nominal*. Madrid: Arco/Libros.

Iturrioz, J.L. (1986). El proyecto de tipología y universales de Colonia (UNITYP). *Función* I/1, 19-33.

Iturrioz, J.L. (1996). Los artículos y la operación de determinación. En Ignacio Bosque (Ed.), *El Sustantivo sin Determinación* (339-289). Madrid: Visor Libros.

Iturrioz, J.L. (2004). Diversas aproximaciones a la nominalización. De las abstracciones a las macrooperaciones textuales. *Función* 21-24 (2000-1): 31-140.

Junyent, C. (1993). *Las lenguas del mundo*. Barcelona: Octaedro.

Llorach, E.A. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Ma, Z. (2002). *Manual práctico de gramática china*. Beijing: Universidad de Beijing. Seco, Manuel (2001). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa.

Weinrich, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos.

Xu, Y. (1992). *Lingüística contrastiva*. Shanghai: Wai Jiao She.

Yoon, J. (2000). Las técnicas de individuación e identificación en coreano y español. Análisis contrastivo. *Función* 21-24 (2000-1): 279-338.

Zhao, S. (1998). *Comparación entre español y chino*. Beijing: Wai Yan She

La presencia del español en Shanghái. Un estudio empírico

DANNA CHEN

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: El presente trabajo pretende dar a conocer la situación actual del uso del español en los espacios públicos en Shanghái a través de una serie de investigaciones empíricas. Para ello, se ha escogido en primer lugar la calle Nanjing como campo de investigación para buscar la posible existencia del español en los letreros de tiendas y marcas. En segundo lugar, se va a presentar la información visible sobre España u otros países en los letreros en chino. Como tercer paso, se va a llevar a cabo el análisis del uso lingüístico en las etiquetas de los productos de las marcas españolas para saber cuáles son las lenguas que se suelen emplear. Por último, se llegará a la discusión e implicación de las posibles conclusiones planteando el razonamiento que nos ha llevado a las mismas. El método utilizado es principalmente el de la línea de análisis sociolingüístico sobre el Paisaje Lingüístico.

Palabras clave: paisaje lingüístico; imagen de España en China; marca española; presentación del español

1. Estado de la cuestión

El número de hablantes de un idioma y la cantidad de los países que lo toman como lengua oficial no aseguran su influencia en ciertas zonas concretas. El español es sin duda uno de los idiomas más importantes del mundo. Sin embargo, según *La imagen de España en China* (Noya, 2007), investigación realizada por el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, existe un amplio espacio para la mejora de la imagen tanto de España como de la lengua española en el país asiático ya que los chinos tienen una impresión más positiva sobre los países anglófonos, así como sobre Francia e Italia.

Dicho estudio indica que la llegada de España a China como exportadores o inversores es muy reciente y todavía no muy visible. Los países que tienen mejor imagen en China son Francia y Alemania, seguidos del Reino Unido y EE.UU., no siendo España de los más valorados. La mayoría de los ciudadanos chinos relacionan España con imágenes típicas como los toros y el fútbol y sólo se conocen dos ciudades, Madrid y Barcelona. Para muchos chinos, España no se encuentra a la altura de otros países occidentales, siendo Francia el país con una producción cultural más atractiva. Se desconocen los productos españoles, pues sólo un 10% recuerda haber comprado alguna vez algún producto originario de este país. Los únicos que tienen mayor visibilidad como productos españoles son el aceite de oliva y el vino, aunque sólo los menciona un 5% de los chinos. El único producto en el que destacaría España en comparación con otros países es el aceite de oliva, aunque no muy por delante de Italia.

Considerando que la investigación se realizó en 2007, y teniendo en cuenta que la imagen de un país evoluciona según acontecimientos internacionales y promociones llevadas a cabo por el gobierno del mismo, hemos decidido efectuar una pequeña investigación para confirmar o renovar los resultados del estudio mencionado, a través de un cuestionario realizado en Shanghái a 25 personas de edades comprendidas entre

los 14 y los 85 años y de diferentes profesiones (empleados en entidades nacionales, internacionales, públicas y privadas, así como jubilados) para saber su impresión sobre ciertos países. El resultado de la encuesta ha confirmado la investigación del Instituto Elcano: España ocupa el 12º lugar en la "valoración de países", por detrás de Francia (5º) e Italia (7º). El toro y el fútbol siguen siendo "la marca" del país peninsular. El aceite de oliva de España es el único producto considerado de mejor calidad que otros países. *Zara* es la única marca que se ha podido citar, aunque sólo dos encuestados la han mencionado. Podríamos decir que la situación en Shanghái es representativa, ya que coincide con los resultados obtenidos por el Instituto Elcano en 2007 tras su estudio de ámbito nacional. Además de los países anglófonos como Inglaterra y EE.UU., que ejercen una fuerte influencia cultural, los chinos valoran más la cultura francesa y la italiana que la española.

La lengua es una parte importante de la cultura, al mismo tiempo, es un reflejo del poder de un país, cuya situación política, problemas étnicos y sociales se muestran a través de las cuestiones lingüísticas y cuyo peso internacional se percibe en la visibilidad de su lengua dominante en otros países. Aunque el español cuenta con una importancia cuantitativa en el mundo, la influencia que ejerce en China es limitada. ¿Por qué los países de una lengua de uso tan amplio internacionalmente no logran impresionar a los chinos? ¿Se percibe sólo el inglés en las calles del país asiático? ¿Qué han hecho y están haciendo las empresas españolas en cuanto a la promoción cultural? De esta manera, tratamos de encontrar indicios que expliquen por qué el mundo hispánico se mantiene a la sombra en China.

2. Marco teórico

En el contexto ideológico del despertar de la conciencia lingüística, encontrar la realidad de la vida lingüística forma parte de los temas actuales de los estudios sociolingüísticos. Investigadores de políticas lingüísticas y de planificación lingüística trasladan sus enfoques del campo macro al micro, prestando atención al proceso de abajo hacia arriba de las políticas públicas. La línea de análisis sociolingüístico iniciada por Landry y Bourhis (1997) sobre el Paisaje Lingüístico adquiere atención especial (Shang & Zhao, 2014). Este consiste en la presencia escrita de distintas lenguas en espacios públicos, interpretable como índice de la vitalidad etnolingüística de los grupos de población hablantes de diversas lenguas en un territorio. La visibilidad (visibility) y la prominencia (salience) son los dos aspectos principales en los estudios del Paisaje Lingüístico. El primero dirige el interés hacia la existencia de la lengua y el último observa el nivel de su relieve. En este estudio, pretendemos ampliar el campo tradicional de esta línea para analizar el diseño y la presentación lingüística en los paquetes y etiquetas con el objetivo de observar la relación entre lengua y poder reflejada en el ámbito comercial.

Estamos de acuerdo con Shohamy (2006) en que los espacios públicos son zonas de competencia entre diferentes idiomas. La selección de un idioma en particular representa el triunfo de su ideología y poder. Los elementos del paisaje lingüístico son mecanismos de política lingüística que pueden perpetuar ideologías así como el estado de cierto idioma. Spolsky (2009) combina la teoría de política lingüística con el estudio de letreros públicos en el contexto multicultural considerando que el paisaje lingüístico es una parte de las prácticas lingüísticas y es un manifiesto de la creencia y la gestión lingüística.

La Teoría de la Acomodación en la Comunicación (TAC), desarrollada por Howard Giles, el diagrama de Gutenburg y teorías en psicología social nos servirán para encontrar las posibles razones en cuanto a la selección de lenguas en ciertas empresas españolas. Según Giles, cuando los hablantes buscan la aprobación en una situación social determinada, pretenden converger su idioma con los demás. Esto incluye la selección de idiomas y otros aspectos paralingüísticos empleados en la conversación. En contraste, si el hablante

intenta marcar la distancia social, se inclinará a usar un discurso con aspectos lingüísticos característicos de su propio grupo.

Los centros comerciales de las ciudades internacionales están repletos de signos y letreros de diferentes países y en distintos idiomas. Cada marca hace lo posible para atraer la atención de los consumidores. En esta guerra silenciosa, lo que cuenta no es solamente la habilidad en la mercadotecnia, sino también la influencia económica y cultural de un país. En definitiva, el nombre del país es una marca en sí. En el mercado chino, empresas de diferentes países optan por distintas estrategias comerciales. La selección lingüística pone de manifiesto su actitud hacia el país de donde provienen. Por otra parte, ejerce influencia en los consumidores chinos y consecuentemente, enfatiza cierta impresión de esa marca.

3. Métodos de investigación

Shanghái es una de las ciudades internacionales más representativas de China y en la que se encuentran con más facilidad letreros en diferentes idiomas. El estudio llevado a cabo está compuesto de tres partes:

1) Búsqueda de la posible existencia del español en la calle comercial peatonal Nanjing (*Nánjīng Lù)* en febrero de 2015. Toma de fotos de los letreros y marcas presentes en el espacio público en los grandes almacenes de mayor importancia tales como *The First Department Store*[1], *Bailian Shimao International Plaza, Yongan Department Store*, etc. Recuento del número de veces que aparecen diferentes idiomas. Además, observación del uso de idiomas en la sección de aceites de oliva y en la de vinos importados en *Shanghai First Foodmall*, tienda tradicional de alimentos.

2) Información sobre España u otros países visible a través de letreros y carteles en chino, ya que éstos también pueden fortalecer la imagen de los países extranjeros mencionando en lengua china los nombres de los países o de sus ciudades.

3) Análisis del uso lingüístico en las etiquetas de los productos de las marcas españolas[2] para saber cuáles son las lenguas que se suelen utilizar. *Zara*, *Bershka* y *Springfield* son las tres marcas escogidas, ya que las primeras dos pertenecen al grupo textil Inditex, "uno de los mayores grupos de distribución de moda del mundo[3]". *Springfield* pertenece al grupo Cortefiel, que no cuenta con un mercado tan grande como Inditex. Se toma pues como representante de marcas que tienen un tamaño medio de mercado.

Como bien es sabido, el inglés es una de las asignaturas que los estudiantes chinos tienen en la educación obligatoria y debido a su peso internacional, cuenta en China con una posición eminentemente dominante en comparación con otras lenguas extranjeras. No se trata de investigar el uso de inglés en este estudio porque es sin duda el idioma extranjero más empleado en China. Como consecuencia, no se pretenderá incluir las palabras transcritas de ciertos idiomas al inglés, como *Omega* (de origen griego), *Nikon* (de origen japonés), etc. Por otra parte, tampoco se prestará atención a los letreros únicamente en chino o en pingyin y que no contengan información relacionada con nacionalidades extranjeras. En cuanto a la posibilidad de que una palabra exista en diversos idiomas, se consultará la página web de la marca para saber el origen del término.

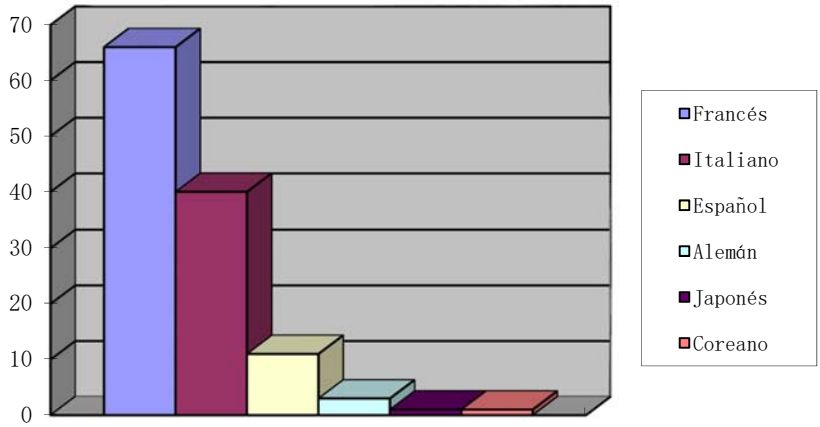
[1] Las tiendas mencionadas no tienen traducción oficial en español.
[2] La mayoría de los miembros del consejo de administración y/o los creadores de los grupos (Inditex y Cortefiel) a que pertenecen estas marcas son de España, por lo que las consideramos "marcas españolas".
[3] Página oficial del Inditex: http://www.inditex.com/es/home, 2016-12-28.

4. Descubrimientos

4.1 Visibilidad lingüística en los espacios públicos

Se han encontrado 121 casos en los que se utilizan letreros en idiomas fuera del chino y el inglés. Para una calle del centro comercial, la cantidad no es grande porque la mayoría de los letreros están en las dos lenguas previamente mencionadas. De todos los casos estudiados, el francés aparece en 66 ocasiones, el italiano 40 veces, el español 11 veces, el alemán 3 y el japonés solamente una vez.

Tabla 1: Visibilidad de lenguas



Normalmente las lenguas aparecen en los letreros y a veces en la introducción de la marca. En el siguiente apartado se estudiará con más profundidad la destacable visibilidad del francés y el italiano. Ahora vamos a ver con más detalle los letreros en español. En los 11 casos que encontramos se ven marcas como Punto Blanco (de Barcelona), Carolina Herrera (de Nueva York, cuya creadora nació en Venezuela), Rápido (de Corea), entre otras; palabras "chocolate" y "café" están escritas en una cafetería singapurense que vende café ecuatoriano. Otras palabras como "plaza" y "Picasso" pertenecen a la zona gris porque es difícil asegurar su origen, ya que "plaza" también existe en otras lenguas y Picasso vivió muchos años en Francia. La ausencia de marcas relativamente famosas españolas en el paisaje lingüístico nos ha provocado gran curiosidad, por ello cabe preguntarse dónde se encuentran.

4.2 Creencia lingüística en el paisaje lingüístico

Se podría analizar la presencia lingüística en la calle comercial desde dos perspectivas: las marcas locales y las extranjeras. Las dos tienen semejanzas en cuanto a la elección de idiomas así como diferencias. Debemos admitir que en el mundo de la moda, con tantas marcas de lujo, Francia e Italia se encuentran en una posición privilegiada. En realidad, para muchos chinos ya son símbolos de lujo. De modo que en el centro comercial de Shanghái donde los productos que se venden son principalmente ropa y alimentación, se percibe con facilidad el francés y el italiano. Por otra parte, la confianza en la identidad nacional es otro factor activo de la visibilidad lingüística. Las marcas con más confianza en sí mismas tienden a utilizar su propio idioma en los letreros mientras que hay otras que pretenden ocultar su origen. La práctica lingüística revela su creencia. En este sentido, conviene añadir los letreros con información de nacionalidad extranjera que aparecen en chino: 源自巴黎 (de París), por ejemplo, porque la idea que transmite el chino también

refleja su poder de atracción. Si calculamos el número de marcas extranjeras que indican con claridad su origen, tenemos la siguiente tabla:

Tabla 2: Marcas extranjeras con indicación de origen

País	Cantidad	Indicación	Porcentaje
Alemania	14	9	64
Suiza	19	10	53
Corea	13	6	46
Francia	24	9	38
EE.UU.	13	4	29
Italia	19	5	26
Japón	20	4	20

La visibilidad lingüística no sólo se debe a la existencia de las marcas de origen francés e italiano, sino también al uso de las marcas chinas e incluso de otros países, por ejemplo: Vero Moda (Dinamarca), Aupres (Japón), Etude (Corea), etc. Observando el uso lingüístico de las marcas chinas, nos damos cuenta del interesante fenómeno de aprovecharse del renombre de Francia e Italia. Aunque algunas firmas tienen un creador chino, su mercado objetivo es China y cuentan con una página web solamente en chino, suelen informar en su etiqueta de que son de origen "francés" o "italiano". La disparidad entre la verdadera identidad y la información presentada por estas marcas chinas se debe al conocimiento de los chinos sobre los países europeos. Encontramos un caso en que una marca china pretende beneficiarse de la fama de España. La marca se llama "*Tigrisso*", cuya introducción dice que el nombre proviene de una bonita leyenda española sobre la mariposa del deseo. Sin embargo, no podemos encontrar dicha leyenda, ni la palabra "*tigrisso*" aparece en ningún diccionario.

Como el vino y el aceite de oliva son productos característicos españoles, nos hemos dirigido a *Shanghai First Foodmall* para investigar la situación de los mismos. En el mostrador del departamento, las letras de los productos y etiquetas aparecen en inglés y en el fondo se ve la torre Eiffel. En la sección de vinos hay banderas nacionales en cada estante de vino pero no se ve la española. Se dispone de una zona especial para el vino francés en cuya puerta está escrito "*Bordeaux*" en chino y en francés. En cuanto al vino español, solo hay una marca con no más de 10 botellas. En cuanto al aceite de oliva, como esta investigación se ha llevado a cabo durante las vacaciones de la Fiesta de Primavera, hay bastantes clientes en la tienda. En el centro del primer piso, un puesto de aceite de oliva de Italia está ofreciendo muestras a los consumidores. En la pared del puesto se lee en chino "aceite de oliva de Toscana, importado de Italia". Según la información proporcionada por el propio establecimiento, el aceite que mejor se vende es el español, lo que confirma el resultado de nuestra encuesta. Cabe señalar que existe un anuncio del aceite de oliva de España en el paso subterráneo peatonal más importante en la calle Nanjing frecuentado cada día por miles de personas. El anuncio está publicado por la Federación española de industriales fabricantes de aceite de oliva. No cabe ninguna duda de que el aceite es uno de los productos más importantes para España y esta es la razón por la que los italianos se están esforzando por alcanzar al país ibérico.

4.3 Presentación lingüística de las marcas españolas

En cuanto al uso lingüístico de las marcas españolas en el mencionado centro comercial de Shanghái, según Noya, el 10% de los encuestados chinos son capaces de citar una marca española: *Zara*, siendo ésta la única que pueden mencionar. Este desconocimiento se debe en parte a la actitud pasiva de las marcas españolas en poner de manifiesto su origen. Para los jóvenes en Shanghái, *Zara* es una marca famosa y de hecho tiene un desarrollo notable en China. Dicha firma tiene un local de cuatro pisos en un edificio lujoso en el centro de la calle Nanjing y ha logrado nombrar la construcción con su propio nombre. Sin embargo, no se ve ninguna información sobre España en el letrero de la marca:

Foto 1: Letrero de Zara en la calle Nanjing[4]



La presentación en la página web[5] en chino tiene muy poca información: "*Zara* es una de las empresas de moda más importantes del mundo. Pertenece a Inditex, uno de los mayores grupos de venta minorista en el ámbito universal". Con esta información nadie puede saber su origen tras haber leído la introducción. En las etiquetas de los productos, la información principal está en inglés indicando "hecho en China (o en Marruecos, Turquía, etc.)" o "lana italiana". Algunas etiquetas se escriben en muchos idiomas y el español suele figurar en la primera línea. Hay unos grandes almacenes en la calle objeto de este estudio donde encontramos una placa de bronce en la que figura "*Zara*: marca española":

Foto 2: "Zara: marca española"



[4] Traducción de los caracteres en chino debajo de "Zara": Zara Confección (Shanghái) S.A.
[5] http://www.zara.cn/cn/

Sin embargo, este descubrimiento no se puede considerar particularmente significativo porque junto a esta placa hay otra igual en la que aparece "*Fila*: marca italiana", lo que significa que presentar el origen de las marcas no es iniciativa de las marcas sino de los grandes almacenes.

Bershka es otra firma del grupo Inditex. Si consideramos que la palabra "*Zara*" tiene al fin y al cabo cierta semejanza con la lengua española, "*Bershka*" no se identifica con la escritura corriente del castellano. De modo que incluso los chinos hispanohablantes no serían capaces de reconocer su origen ibérico. Existen otras marcas del grupo Inditex en la calle Nanjing que cuentan con la misma característica: *Massimo Dutti* y *Oysho*. Según información proporcionada por un gerente de *Zara* en Shanghái, *Massimo Dutti* es una marca comprada por Inditex pero otras marcas en inglés o en otras lenguas sirven para construir una imagen internacional, lo que confirma nuestra hipótesis: las marcas españolas intentan ocultar su origen en sus letreros y etiquetas. Además, en la tienda de *Bershka*, no se puede encontrar ningún diseño en español, al contrario, se ve con facilidad camisetas con imágenes de palabras en francés y en inglés.

Foto 3 y 4: Presencia lingüística en las camisetas de Bershka





En las etiquetas de estos productos se imprimen, además de "fabricado en China" en inglés (o en Camboya, Marruecos, etc.), "*made in Europe* (hecho en Europa)" y "*made in Italy* (hecho en Italia)", pero nunca se encuentra la palabra "Spain". Lo mismo ocurre en los diseños de *Springfield*:

Foto 5 y 6: Referencias internacionales en los productos de Springfield



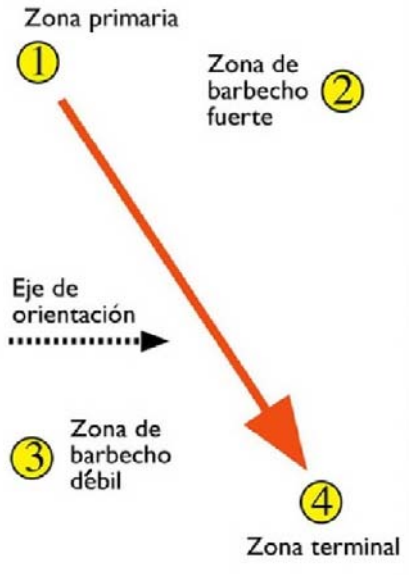


Cabe preguntarse si los diseñadores consideran que estos países tienen más caché que España y qué razón les lleva a no promover la lengua de su país de origen.

Foto 7: Bolsa de Springfield



Foto 8: Diagrama de Gutenberg



En lo relativo al empaquetamiento, en la bolsa de papel de *Springfield* figuran muchos nombres de países en inglés. Los estados se disponen según el orden alfabético. Dado que "*Spain*" se encabeza con la letra "s", está en la parte inferior izquierda. Según la reconocida teoría de diseño Diagrama de Gutenberg[6], existen cuatro cuadrantes en el medio expositivo:

1. Zona óptica primaria: La parte superior izquierda.
2. Zona de barbecho fuerte: Extremo superior derecho.
3. Zona de barbecho débil: Parte inferior izquierda.
4. Zona terminal: Parte inferior derecha.

Los lectores del mundo occidental (en realidad también los chinos modernos) comienzan por la zona primaria y van descendiendo por una serie de barridos hasta la zona terminal, siguiendo un eje de orientación horizontal de izquierda a derecha. Las zonas en barbecho (de lectura secundaria) están fuera de ese eje y reciben una atención mínima, a menos que se realcen visualmente. La tendencia a seguir ese eje se atribuye a la gravedad de la lectura (hábito de leer de izquierda a derecha y de arriba a abajo). Por esta razón se deben colocar los elementos más importantes en la parte superior izquierda y en la parte inferior, la información secundaria. De ahí que la palabra "*SPAIN*" esté en la zona de barbecho débil, donde recibirá una atención mínima. Si analizamos el tamaño de las letras, "*SPAIN*" es de menor tamaño que "*ITALY*". Aunque es mayor que "*FRANCE*", ésta queda en el centro de lo que se deduce que la palabra "*SPAIN*" no recibe la prominencia merecida de un país original de una marca.

[6] Diagrama de Gutenberg, http://enrique-mingote.blogspot.com/2011/06/diagrama-de-gutenberg.html, 2016-1-5.

Encontrar información sobre España en las páginas web oficiales de las dos marcas no resulta tarea fácil[7]. Aunque existe, no dispone en un lugar destacado. Al contrario, términos como "*Europa*" y "*global*" gozan de mayor visibilidad. Sin embargo, al observar una marca italiana en una tienda de *Fila* y en la francesa *Etam*, encontramos que aparecen en cuatro ocasiones términos en italiano y lo mismo ocurre con *Etam*, donde se puede percibir fácilmente el francés en el diseño del mostrador. El uso lingüístico en la construcción espacial revela pues la confianza que tienen en su propia firma.

5. Implicaciones y discusiones

5.1 La identidad nacional y la imagen en el extranjero

La planificación lingüística se realiza a diferentes niveles (Haarmann, 1990). Cada tipo de actividad (de gobiernos, de agencias, de grupos y de individuos) representa diferentes niveles de prestigio o efecto. La planificación a nivel micro consiste en las prácticas lingüísticas alrededor de la vida cotidiana. Esta investigación concierne la elección de lengua por parte de las entidades comerciales. El hecho de que las empresas españolas prefieren utilizar el renombre de otros países o destacar el concepto de "marca europea" es preocupante ya que de esta manera, algunas marcas lograrán éxito de forma individual pero no podrán producir una imagen activa para el país y para otras firmas del mismo origen. Las marcas españolas tienen que empezar de cero para abrirse camino en China mientras que las empresas de otros países ya están reforzando la imagen nacional. El primer principio de la construcción lingüística en el paisaje lingüístico es la presentación de uno mismo (Ben-Rafael, 2009). En la zona comercial de la ciudad internacional donde numerosos países compiten por su existencia, hay que hacer todo lo posible para hacerse visible. Estamos de acuerdo en una parte con Noya (2007) en que se deben redoblar los esfuerzos de comunicación e información. Sin embargo, en 2015, creemos que ya es hora revisar una de sus propuestas: comenzar en asociación con otros países europeos que ya tienen una mayor visibilidad, como el Reino Unido o Francia. Es un consejo típicamente de la Acomodación en la Comunicación, ya que tratan de acercar las marcas al público chino pero reforzando la imagen de estos países.

La psicología social nos establece que el individuo suele formarse una impresión en base a una información muy limitada y más adelante expresar si le gusta o no el objeto (Shi, 1998). En el caso de la impresión de España en China, los chinos todavía no tienen una imagen clara sobre el país ibérico, lo cual no significa que lo consideren negativo. El "efecto primario" es importante, esto es, la primera impresión influye mucho el cognitivo social. Hay que hacer llegar a los chinos el mensaje de que los productos españoles son de calidad. Una vez que los prueban y están satisfechos, mejoran su impresión sobre los mismos. A largo plazo, el término "España" va a tener el "efecto aureola[8]" como ocurre con Francia e Italia.

Si se cree que el toro y el fútbol son los estereotipos que ya tienen los chinos, puede resultar difícil cambiarlos porque el individuo se inclina a integrar las imágenes del objeto cognitivo, si aparecen informaciones contradictorias, pretende revisarlas para reducir la disparidad (Shi, 1998). De modo que convendría combinar los estereotipos con la información que intentan trasmitir, por ejemplo: toro, aceite de

[7] búsqueda efectuada en febrero de 2015.

[8] El "efecto aureola" podría definirse como una inclinación o tendencia cognitiva de las personas que implica que la percepción de un rasgo en particular tenga influencia sobre el conjunto desconocido, de manera que si la percepción sobre un elemento determinado es positivo, la visión de conjunto percibida será también positiva, mientras que si la percepción de un rasgo particular recae sobre algo negativo, se obtendrá una visión de conjunto negativa, http://blogdeconvencerconcomunicacion.blogspot.com/2011/12/las-repercusiones-del-efecto-aureola.html, 2016-12-27

oliva y vino (símbolos de una vida sana); futbolistas conocidos y diseños de moda[9], etc. De esta manera lograrían construir la imagen del país y al mismo tiempo mantener la identidad nacional.

En el uso lingüístico, habría que aumentar la visibilidad del español en el espacio público para asegurar la vitalidad del idioma en el paisaje lingüístico. En China, sobre todo en una ciudad tan internacional como Shanghái, todo tipo de lenguas se compiten para ser visibles. El chino es la lengua oficial del gigante asiático; el inglés es el idioma de uso más internacional; el francés y el italiano ocupan un espacio notable gracias a la imagen que les han transmitido a los chinos; el japonés y el coreano cuentan con ventajas geográficas. ¿Qué debería hacer el español para sobrevivir en esta guerra silenciosa? Para fortalecer la posición del español, en primer lugar habría que aumentar el nivel de confianza de los países hispanohablantes y a continuación sería conveniente que tanto las empresas españolas como las latinoamericanas avanzaran en una misma dirección en sus campañas publicitarias para fortalecer la presencia tanto de la lengua española y como del mundo hispánico en el extranjero.

5.2 Sobre la teoría del paisaje lingüístico

La investigación tradicional del paisaje lingüístico enfoca la construcción lingüística dentro del país. El presente trabajo analiza el uso lingüístico de un país en el extranjero, lo que enriquecería el contenido de los estudios de esta índole. Según Spolsky (2006), creadores de los signos públicos prefieren utilizar primero la lengua que se conoce más, sin embargo en el campo comercial, las empresas se inclinarían a elegir los idiomas que más conocen los consumidores para lograr una mayor recepción por parte del mercado.

6. Posibles mejoras e investigaciones en el futuro

El presente trabajo solo ha tomado una calle en Shanghái como campo de investigación. La fiabilidad se confirmará con más muestras en futuros estudios, que abarcarán la observación de la calle Anfu, donde se encuentra la Sección Cultural del Consulado General de España en Shanghái, así como la Biblioteca Miguel de Cervantes. Por otra parte, en la calle Nanjing se ubican principalmente empresas de confección textil y de alimentación, por lo que sería interesante investigar también otros sectores como decoración de interiores, construcción, etc.

Referencias bibliográficas

Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. En E. Shohamy., D. Gorter. (Ed.) Linguistic Landscape: Expanding the Scenery (40-54). London: Routledge.

Ben Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M., Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. International Journal of Multilingualism, 3(1), 7-30 ·

Giles, H. (2009) The Process of Communication Accommodation. En N. Coupland, A. Jaworski. (Ed.), The New Sociolinguistics Reader (276-286). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Giles, H. (1984). The dynamics of speech accommodation. International Journal of the Sociology of Language, 46, 1-155.

Gorter, D., Marten, H.F., van Mensel, L. (2012). Minority Languages in the Linguistic Landscape.

[9] Se ve que la marca *Mango* ya lo ha hecho colaborando con el exfutbolista Zidane en el otoño de 2015.

Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Haarmann, H., (1990). Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. International Journal of the Sociology 86, 103-26.
Landry, R., Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. Journal of Language and Social Psychology,16(1) : 23-49.
Lu, J., (1999). El español en las organizaciones internacionales: reflexión sobre la posición internacional del español y la enseñanza de español en China. En Y. Wu. (Ed.), Actas de la XXVII Conferencia de Comunicaciones Científicas de SISU (547-553). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
Noya, J. (2007). La imagen de España en China. Madrid: Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.
Shang, G., Zhao, S. (2014). Linguistic Landscape Studies: Analytical Dimensions and Theoretical Construction. Journal of Foreign Languages, 37/6, 81-89.
Shang, G., Zhao, S. (2014). Linguistic Landscape studies: Perspectives, theories and approaches. Foreign Language Teaching and Research (bimonthly), 46/2, 214-223.
Shi, R. (1998) Psicología social. Hangzhou: Zhejiang Education Publishing House.
Shohamy, E. (2006). Language policy: Hidden agendas and new approaches. New York: Routledge.
Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. En E. Shohamy., D. Gorter. (Ed.), Linguistic Landscape: Expanding the Scenery (25-39). London: Routledge.
Spolsky, B., Cooper, R. L. (1991). The Language of Jerusalem. Oxford: Clarendon Press.
Trumper-Hecht, N. (2010). Linguistic landscape in mixed cities in Israel from the Perspective of'walkers': The case of Arabic. En E. Shohamy., E. Ben-Rafael., M. Barni., (Ed.), Linguistic Landscape in the City (235-251). Bristol: Multilingual Matters.

Sobre el malentendido (definición, tipología, carácter y mecanismo) en la comunicación entre españoles y japoneses

MOTOKO HIRAI

Universidad de Alcalá
Universidad Ritsumeikan

Resumen: Es imposible no experimentar malentendidos y sufrido sus consecuencias a lo largo de la vida. Una vez que se produce surge un ambiente embarazoso en el que se interrumpe la fluidez y se rompe la armonía entre los interlocutores. El malentendido es un error de interpretación de un mensaje, verbal o no. Sus causas pueden ser obviamente variadas. En la comunicación intercultural, los malentendidos suelen achacarse a las diferencias culturales. Como señala Hinnenkamp (2001), los malentendidos son acontecimientos con una estructura de reparación propia: cada vez que se produce un malentendido puede repararse sin que fracase necesariamente la comunicación. El objetivo de esta comunicación es profundizar en los malentendidos que llevan al fracaso en la comunicación intercultural. Esta forma parte de la investigación doctoral que estamos realizando sobre *El malentendido entre españoles y japoneses*.

Palabras clave: malentendido; comunicación problemática; proceso comunicativo; comunicación intercultural

1. Introducción

Como sucede con los términos procedentes de la terminologización de una palabra ordinaria, el término *malentendido* está aquejado de vaguedad, por lo que se impone su depuración, para poder llegar a una definición operativa. Para ello, será preciso acercarnos a todo el complejo de fenómenos que surgen en la comunicación problemática y del que forma parte el malentendido, cuyos rasgos distintivos se señalarán. Tras este primer paso, propondremos una tipología de los malentendidos que servirá para profundizar en las propiedades de los malentendidos.

2. El proceso comunicativo

Seguramente, es el modelo del código de Jacobson (1960), basado en el modelo matemático de Shannon y Weaver (1949), el primer esquema contemporáneo del proceso comunicativo. Se le conoce como modelo del código porque, según él, la comunicación consiste en la codificación de la información que desea transmitir por parte del emisor. Seguidamente, el mensaje codificado lo recibe el receptor y lo descodifica. En el caso de la comunicación humana el código por excelencia es la lengua (Escandell 2005:10).

A la vista del modelo del código, podríamos decir que la comunicación fuera tan simple todos los problemas se reducirían a los actos de codificar o descodificar el mensaje, lo que, como veremos, dejaría sin explicar los malentendidos. En efecto, sabemos que el proceso comunicativo no es así de simple, en

realidad es mucho más complejo, tanto que los participantes en la comunicación nos estancamos en el proceso, no llegamos al final, nos enfrentamos con dificultades y, a veces, fracasamos. Sucede esto porque descodificando solo el mensaje codificado no conseguimos entender lo que el emisor quería transmitir, dado que lo que el quiere transmitir está expresado no solo en el mensaje explícito sino también en el implícito[1]. Además, la interpretación del mensaje explícito, en sí, varía de acuerdo con el contexto (Sperber y Wilson, 1994).

Tal evidencia ha hecho que se haya pasado del modelo comunicativo al nuevo, al inferencial (Escandell, 2005). Ya no se comunica solo para transmitir la información por medio del lenguaje, ni contactar con otros, sino que se comunica para originar un conjunto de representaciones en la mente del otro por medio de señales que funcionan como pistas. De este modo, los procesos se han duplicado: codifiación y ostensión desde el punto de vista del emisor y descodifiación e inferencia, por parte del destinatario, superponiéndose. En concreto, el emisor alberga una intención y la transmite codificando y ostentando hasta que se convierte en una señal. Cuando el destinatario llega a reconocer la intención del emisor (no hace falta que sea exactamente igual, sería suficiente con ser similar a la original) descodificando e infiriendo la señal, consigue llegar al final del proceso, lo cual significa que la comunicación ha triunfado (Escandell 2005:92).

Parece complicado pero normalmente, este procesamiento avanza sin muchas dificultades en la comunicación. Sin embargo, en el caso de la comunicación intercultural, no se produce en forma fluida. Para reconocer su porqué, volvamos a indagar el proceso y lo que se requiere para su avance. Para el proceso de codificación/descodificación se requiere el conocimiento lingüístico, teniendo en cuenta que el de descodificación es un proceso semántico. Es indudable que el conocimiento lingüístico apoya la codificación y la descodificación del mensaje a través de la lengua; no obstante, el mensaje codificado no es más que la base para inferir lo que quería transmitir el emisor (Okamoto 2013:57). Es decir, tras el proceso semántico, falta esta tarea, dado que una parte fundamental del mensaje no está explícita. Para recuperar esta parte implícita, el emisor y el destinatario tienen que compartir un contexto, lo que en la comunicación intercultural es particularmente difícil (Escandell, 2005:12).

3. El fracaso comunicativo

Ahora quisiéramos pensar en el éxito y el fracaso en la comunicación. Cualquier persona experimenta cotidianamente, en diversos grados, el éxito y/o el fracaso en la comunicación. Se puede suponer que las personas estiman como exitosa la comunicación cuando les produce beneficios, muchos de ellos medibles en términos de que la imagen implicada –la suya propia y la ajena- está siendo bien tratada o, por lo menos, permanece intacta. Por el contrario, la comunicación se percibe como fracasada cuando durante su proceso se reciben más perjuicios que beneficios, lo cual suele concluir en sentimiento de frustración.

No será una exageración decir que la protección de la imagen del interlocutor y la del pripio hablante es un factor fundamental para evitar el fracaso en la comunciación. Para ello manejamos diversos recursos corteses. La cortesía es una estrategia para evitar conflictos con nuestro interlocutor cuando los intereses de ambos no coinciden, por lo cual, su buen uso es imprescindible. Desde la infancia vamos adquiriendo la cortesía propia de nuestra sociedad que rige la interacción, y que naturalmente varía de la de otras. Comportarse cortésmente no es una cualidad natural, sino una habilidad aprendida. Una vez adquirida, la

[1] Un estudiante japonés faltó el día del examen y en la siguiente clase le dijo a su profesor que estaba con gripe. Es decir, le comunicó implícitamente que la culpa de la ausencia del examen no era suya para que lo tuviera en cuenta a la hora de calificarlo. En las escuelas japonesas, se suelen prohibir la asistencia de los alumnos con gripe para evitar infecciones.

interpretación propia gobierna, y al encontrarse con otro comportamiento que no se ajuste al de uno mismo, se suele interpretar negativamente, incluso tacharlo de descortés, de ahí que pueda provocarse el malentendido (Escandell, 1995, 2005).

Así en la comunicación intercultural, puede suceder que, debido a la transferencia negativa de la cortesía adquirida en su sociedad, uno realice un acto de habla pensando que este es cortés; pero en realidad, a su interlocutor le resulta descortés y viceversa. Si uno quiere lograr el éxito en la comunicación con un hablante perteneciente a otra cultura, debe ser consciente de estas diferencias existentes y estar atento a los posibles síntomas, que pueden surgir, de elementos de los fracasos comunicativos. Ahora bien, teniendo en cuenta el proceso comunicativo en el modelo inferencial, analizaremos en qué punto de este modelo la comunicación fracasa y sus porqués.

El fracaso comunicativo puede ser intencional o no. Al primero lo llamamos *la comunicación problemática con mala intención* y al segundo, *la comunicación problemática*.

La comunicación fracasa con mala intención si hay falta de cooperación de uno de los participantes en ella, o de ambas partes por falta de atención y/o consciencia. Una de las causas de este fracaso es el secretismo, como algo de lo que no se quiere hablar: la edad, la ideología política, las creencias, la enfermedad, las desgracias familiares, el acoso, etc. Fracasa por parte del destinatario al no intentar recuperar las representaciones originales. Podemos decir que más que fracasar, la comunicación termina dejando heridas en uno o algunos de los participantes cuando el emisor la realiza con mala fe; en otras palabras, cuando el emisor se comunica con la intención de dañar a su(s) destinatario(s) (Martí, 2004).

Consideremos ahora la comunicación problemática sin mala intención. Si consideramos que la comunicación ha sido exitosa cuando el destinatario llega a interpretar, más o menos correctamente, la intención albergada por el emisor en el mensaje. ¿Cuándo pensamos que la comunicación ha fallado? Se pueden presuponer dos puntos en los que falla la comunicación : uno en el proceso de codificación/descodificación y otro en el de ostensión e inferencia.

En el primer punto, ambas partes tanto el emisor como el destinatario, pueden tener fallos en el proceso de codificación/descodificación. Al convertirse, lo que se piensa, en palabras; es decir, en el procesamiento desde las representaciones internas hacia las representaciones externas, a través del código, el emisor puede tener fallos por la inefabilidad. El lenguaje está limitado siempre por una frontera de inefabilidad (Martí, 2000, 2004). En cambio, el destinatario es proclive al fallo en el proceso de la descodificación, debido a la mala comprensión o comprensión equivocada, sobre todo, por falta de competencia lingüística[2] o bien por interferencia negativa de la lengua materna.

En el segundo punto el destinatario suele ser más proclive al fallo. Este último suele fallar en el proceso inferencial[3]. Es decir, se tropieza o se estanca en la mitad del proceso comunciativo sin llegar al final debido al fallo pragmático o bien a la transferencia negativa pragmática de la lengua y cultura maternas. Thomas (1983:91-112) prefiere usar el término "fallo pragmático" al de "error pragmático", porque piensa que un error gramatical puede explicarse mediante reglas prescriptivas, mientras que la naturaleza de la

[2] Por ejemplo, si un español le pregunta a un japonés si no le importa que fume aquí, aunque al japonés sí le moleste, responderá con un "sí". Tal respuesta el español la interpretará incorrectamente como que no le importa que fume en este sitio. Tal desajuste sucede no porque a un japonés le cueste decir "no", sino porque en el idioma japonés se responde a una frase interrogativa-negativa, con un "sí" o "no", considerando primero la pregunta en sí y después teniendo en cuenta el contenido del enunciado. Si se ignora dicha diferencia, el japonés y el español no se entenderán porque habrán actuado según sus respectivas culturas comunicativas.

[3] Por ejemplo, un estudiante japonés del doctorado que ha consertado una cita con su director de tesis permanecerá de pie en su despacho, ante la sorpresa del director, porque este no le ha pedido que se siente.

ambivalencia pragmática es tal que no podemos decir que la fuerza pragmática de una frase sea incorrecta, sino que no ha conseguido alcanzar el propósito comunciativo del hablante.

Por último, en cuanto al malentendido, pensamos que entra en la comunicación problemática sin mala intención. Resulta complicado, puesto que aparentemente parece que fracasa la comunicación por mala fe. Sin embargo en realidad lo produce el destinatario interpretando la intensión del emisor erróneamente con ella. De ahí, el caracter del malentendido es ambiguo: sin mala intención, pero procesando como si la tuviera.

4. El malentendido dentro de la comunicación problemática

El objeto de la investigación es el malentendido que lleva al fracaso en la comunicación (intercultural), por lo cual se impone en nuestra investigación la depuración terminológica con el fin de llegar a definir el malentendido, sobre todo, el malentendido que lleva al fracaso en la comunicación. El conocimiento de las propiedades del malentendido, en su sentido estricto, conducirá a las causas del fracaso de la comunicación.

El DRAE define el malentendido como 'mala interpretación, equivocación en el entendimiento de algo'. Tal vaga definición incluye dentro del malentendido muchos fenómenos, algunos de naturaleza no verbal, por ejemplo, las malas conceptualizaciones como cunado confundimos a una persona con otra; y otros tales como la *incomprensión*, el *malentendido*, el *fallo pragmático*, el *fracaso comunicativo,* el *fracaso en la comunicación*, la *comunicación fallida*, etc.; y en inglés, *non-understanding*, *misunderstanding, pragmatics failure*, *communicative failure*, *miscommunication*, *communication breakdown*, etc. (cfr. Merino Jular, 2010, House, Kasper y Ross, 2003 y Hinnenkamp 2001). No siempre son sinónimos perfectos, aunque a veces la diferencia entre uno y otro no está bien delimitada.

Un primer criterio ordenador viene de la división de esta familia de términos en dos grupos: los relativos a las causas y los que se refieren a los efectos. El primer grupo versa sobre los problemas que surgen en la comunicación y abarca la *incomprensión*, el *malentendido*, el *fallo pragmático,* entre otros (en el caso de inglés *non-understanding, misunderstanding, pragmatics failure, etc.*). El segundo, focaliza el resultado de la comunicación interpersonal. Aquí figuran: el *fracaso comunicativo,* el *fracaso en la comunicación* y la *comunicación fallida* (y en inglés, *communicative failure*, *miscommunication* y *communication breakdown*, respectivamente).

Empezando por los términos del primer grupo, los que consideran las posibles causas por las que la comunicación fracasa, se distinguen la incomprensión y el malentendido. La incomprensión se provoca cuando no se poseen conocimientos suficientes para interpretar adecuadamente la información recibida, del tipo que sea. En consecuencia, el mensaje no se entiende o solo se entiende parcialmente, en el nivel más literal, el que depende del código. Un caso muy emblemático es el que se produce en las aulas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje; otro muy frecuente es el de la comunicación intercultural establecida entre un nativo y otro no nativo. Naturalmente cuanto menos domina este último la lengua extranjera con la cual se comunica, más incomprensión se provoca[4]. En la incomprensión suele haber alguien que se percata de su existencia e intenta solucionarlo.

Frente a la incomprensión, el malentendido se produce en el nivel de las inferencias, cuando después de emitido, el destinatario realiza una hipótesis interpretativa que no se corresponde con las intenciones del

[4] Pongamos el ejemplo de un japonés recién llegado a España por motivos de trabajo que ha empezado a aprender español. Su profesor le pregunta cuándo ha venido a España. El japonés, sin haber comprendido bien la pregunta, con cierta duda responde que tres años. Obviamente el profesor se ha dado cuenta de que el japonés no ha comprendido bien la pregunta. Por ello, vuelve a preguntar que cuándo había llegado a España y después que cuánto tiempo iba a estar en ella, que es a lo que inicialmente creía haber respondido el japonés.

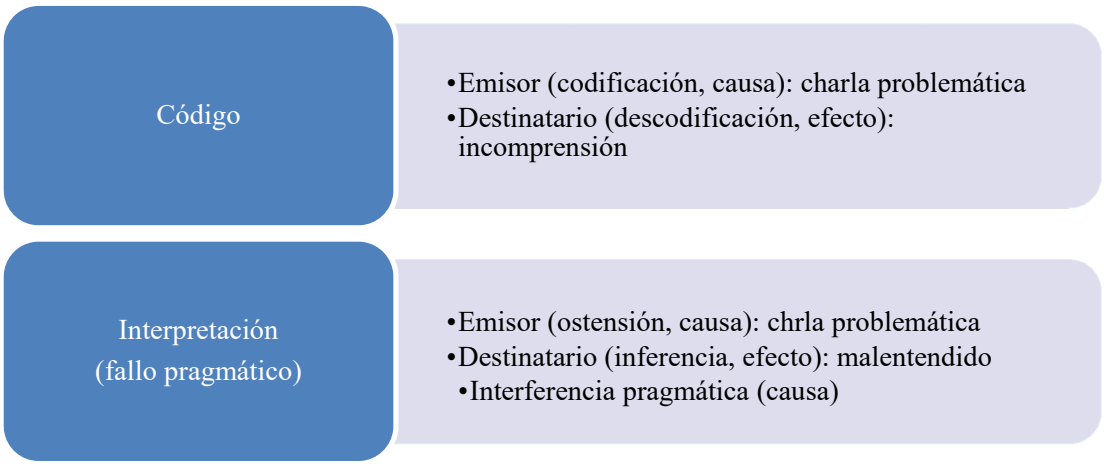
hablante y, como consecuencia, entiende otra cosa[5]. Lo peor del malentendido es que cuesta darse cuenta de su existencia, pudiendo ocurrir que la comunicación continúe aparentemente con normalidad (Portolés, 2004: 160; Calsamiglia y Tusón, 1999:209).

Respecto al segundo grupo de la terminología correspondiente a la consecuencia de los términos del primer grupo, podríamos decir que casi todos son sinónimos: el *fallo comunicativo*, el *fracaso comunicativo*, el *fracaso de la comunicación*, el *fracaso en la comunicación*, la *comunicación fallida* y la *comunicación fracasada*. Las cuatro primeras enfocan más el fracaso y las dos últimas, la comunicación.

Si se adopta como criterio distinguidor la perspectiva del hablante o la del oyente, el malentendido (*misunderstanding*) desde la perspectiva del emisor se convierte en *charla problemática* (*problematic talk*). Si el punto de vista es el del destinatario, se debe distinguir entre la mala comprensión o la comprensión equivocada (*miscomprehension*) y la mala interpretación o la interpretación equivocada (*misinterpretation*), para no concentrarlo todo en el malentendido (*misunderstanding*) (House, 2003:4).

La mala comprensión o comprensión equivocada (miscomprehension) ocurre en el proceso de la descodificación y la mala interpretación o interpretación equivocada (misinterpretation), en el inferencial. La palabra más técnica sería el *fallo pragmático*, en el que se distinguen dos tipos: el fallo pragmalingüístico y el fallo sociopragmático (Thomas, 1983). A grandes rasgos, podríamos decir que el fallo pragmático es sinónimo de mala interpretación o interpretación equivocada. No obstante, y exactamente, sería mala interpretación o interpretación equivocada en el proceso inferencial de la comunicación. En otras palabras, mientras que el uso terminológico del fallo pragmático se restringe, el de la mala interpretación o la interpretación equivocada se torna más amplio y aplicable. En todo caso, vulgarmente utilizamos más el término malentendido (misunderstanding) refiriéndonos a la mala interpretación o interpretación equivocada (misinterpretation). Abarcando todo esto, lo llamamos la comunicación problemática y lo resumimos en un esquema de la tipología para que se vea más sistemáticamente:

Figura. 1 Tipología de la comunicación problemática



[5] Por ejemplo, al despedirse el dueño de la casa dice a su amigo que cuando vuelva por aquí, la próxima vez, se quede en su casa. La mala interpretación se produce porque el emisor ha dicho esas palabras como una simple despedida sin más, pero el destinatario las ha interpretado literalmente como una invitación.

De acuerdo con el esquema, el malentendido sería aquello que

…occurs when a communication attempt is unsuccessful because what the speaker intends to express differs from what the fearer believes to have been expressed. (Humphrey-Jones, 1986:1, *apud* Tzanne, 2000:39). [… se produce cuando la intención comunicativa falla porque lo que el hablante intenta expresar difiere de lo que el oyente cree que ha sido expresado].

Con la perspectiva puesta en la relación causa-efecto, se complementa esta idea con el malentendido como causa que conduce al fracaso en la comunicación, sobre todo, al fracaso grave.

5. Tipología

Considerando los malentendidos acontecimientos con una estructura de reparación propia (*corrective cycle*), Hinnenkamp (2001: 215-219) establece siete tipos de malentendidos, divididos en tres grupos, siguiendo a Linell (1995): malentendidos *manifiestos* (M1 y M2), *encubiertos* (M3, M4 y M5) y *latentes* (M6 y M7):

1. M1: El malentendido se detecta y se repara inmediatamente para volver al momento comunicativo anterior al conflicto.

2. M2: El malentendido se detecta y se repara inmediatamente, pero no se vuelve al momento anterior al conflicto, sino que a partir de este surge una nueva conversación.

3. M3: El malentendido se detecta gradualmente, en virtud de las interrupciones en la fluidez de la conversación, manifestando signos de incoherencia, desviaciones (repeticiones, paráfrasis, circunloquios, etc.), inicios de reparación, inseguridad (verbal, no verbal, paralingüística) o momentos incómodos hasta que uno de los interlocutores se da cuenta de que se ha producido algún tipo de malentendido. Es entonces cuando se repara, lo que defiere de los casos M1 y M2. Es posible recuperar la conversación original pero cuesta encontrar el origen del malentendido.

4. M4: El malentendido se detecta gradualmente, en virtud de las interrupciones en la fluidez de la conversación, manifestando signos de incoherencia, desviaciones (repeticiones, paráfrasis, circunloquios, etc.), inicios de reparación, inseguridad (verbal, no verbal, paralingüística) o momentos incómodos (los mismos signos de incoherencia discursiva que M3), y sí se resuelve, aunque el proceso hasta su detección sea distinto al del M1 y M2, ya que el origen del malentendido no se clarifica. Esto quiere decir que los interlocutores podrán superar el malentendido sin aclarar su origen.

5. M5: El malentendido se detecta gradualmente, en virtud de las interrupciones en la fluidez de la conversación, manifestando signos de incoherencia, desviaciones (repeticiones, paráfrasis, circunloquios, etc.), inicios de reparación, inseguridad (verbal, no verbal, paralingüística) o momentos incómodos (los mismos signos de incoherencia discursiva que M3 y M4); pero cuando se detecta, la conversación se detiene, se disuelve, se rompe o se reinicia cambiando de tema. Este malentendido 5 coincide con el malentendido que señalan Gumperz y sus colegas. La falta del conocimiento compartido lleva al malentendido y, además - como no se comparten la contextualización ni la convención (normas sociales) -, la intención de reparar (superar) el malentendido fracasa y la cooperación conversacional no funciona (Gumperz 1995: 120).

6. M6: El malentendido no se detecta. Sin embargo, una tercera persona lo considera como tal o bien uno de los participantes puede haber recibido más tarde una información que le hace reconocer la existencia del malentendido en la interacción. La interacción se queda tal como estaba después del descubrimiento o reinterpretación.

7. M7: Para una tercera persona, el malentendido no es observable. Un interlocutor (o ambos) puede(n) haber presentido que su interlocutor lo(s) haya malentendido. Por lo tanto, es posible que se aprecie la existencia del malentendido, sin embargo no hay posibilidad de negociación y ni siquiera se negocia.

Los malentendidos manifiestos y encubiertos son normalmente temporales; los latentes, normalmente, definitivos. Así es porque los primeros se detectan y se solucionan de modo habitual en la misma interacción, por lo cual no llevan a los interlocutores al fracaso comunicativo, mientras que el malentendido latente se ignora y, al no resolverse, conduce al fracaso comunciativo.

En efecto, los malentendidos manifiestos (M1 y M2), se detectan inmediatamente después de su aparición y fácilmente puede descubrirse su origen. De los encubiertos (M3, M4 y M5), se va siendo consciente, gradualmente, gracias a determinados indicios surgidos en el transcurso de la comunicación. Sin embargo, cuesta encontrar su origen, si es que llega a encontrarse. Consideramos que en el caso del M3 el germen del malentendido nace en el proceso de codificación/descodificación, dado que se encuentra su origen por mucho que se tarde, y la comunicación se repara y continúa. Si se localizara en el proceso inferencial, sería difícil dar con él. Dicho de otra manera, en los casos tanto del M4 como del M5, podemos suponer que se produce el malentendido por alguna interferencia de la lengua y la cultura maternas en el proceso inferencial. La distinción entre el M4 y el M5 es sumamente difícil, como Hinnekamp (2001) señala. Sin embargo,tenemos una hipótesis que pueda ayudar: en el caso del M4, después de su detección, los interlocutores intentan localizar el origen del malentendido y no lo consiguen, pero llegan a superarlo; mientras que en el caso del M5, pese a su detección, la intención en sí de encontrar el origen del malentendido acaba en vano, puesto que no se puede hallar, dada la falta del conocimiento compartido. En el caso del M5 no nos cuesta suponer que el destinatario se estanque en el proceso comunicativo por alguna(s) interferencia(s) pragmática(s) o la comunicación no verbal, lo que dificulta el desarrollo de la comunicación intercultural. A fin de que no fracase la comunicación hay que ceder el paso mutuamente, por ejemplo buscando un nuevo tema que se pueda compartir entre los interlocutores en ella.

Nos parece que los malentendidos encubiertos con origen descubierto o sin él serían temporales, dado que gracias a su descubrimiento, la comunicación puede proseguir con el camino temático iniciado. Es decir, a pesar de la presencia de estos malentendidos, la comunicación no fracasa. Esta sí fracasará, si no se detecta o bien si no se negocia como en el caso del M6 y M7. Estos dos últimos serían malentendidos definitivos. Estos son los que más nos interesan, puesto que son los malentendidos que pueden llevar al fracaso la comunicación. Con ellos, la comunicación sigue, pero falsamente.

En resumen, los malentendidos pueden ser temporales o definitivos. Cuando se producen los primeros e impiden el progreso de la comunicación o la empoblecen, si el interlocutor se percata de su existencia, su presencia no será causa directa de fracaso comunicativo, puesto que puede negociarse y repararse. En cambio, el malentendido definitivo puede ser causa directa de fracaso comunciativo, al no reconocerse por parte de los interlocutores.

Para conluir este análisis del malentendido, quisiérmos añadir que es posible también clasificarlo en positivo o negativo. El malentendido positivo lo podríamos explicar como un error del destinatario al malinterpretar la intención del emisor, atribuyéndole erróneamente una inexistente intención positiva hacia

su imagen. Sería una especie de *bienentendido erróneo*. Lo tenemos cuando un español saluda a una chica japonesa diciéndole: – *¡Hola guapa!* Él sólo está saludándola, sin más. Sin embargo, ella lo interpreta literalmente y puede argumentar modestamente que ella no es guapa, aunque se sienta halagada. También es posible que la interpretación errónea, puede creer que el español intenta seducirla.

El malentendido negativo es el prototípico. Frente a lo que sucede con el malentendido positivo, es un error interpretativo en el que el destinatario atribuye al emisor una intención inexistente de atacar su imagen. Un ejemplo de este malentendido lo tenemos cuando un(a) español(a) llama a un(a) interlocutor(a) japonés(a) *chino/a.* El emisor no tenía ninguna intensión de atacar al destinatario, sin embargo, el destinatario lo interpreta erróneamente como una descriminación hacia él o ella, e incluso como una burla. Lo que causa este tipo de malentendido es, efectivamente, una mala interpretación que no se corrige. Lamentablemente, cuando se produce este malentendido negativo, es muy corriente que el destinatario reaccione vengándose, de algún modo, del emisor inocente, en vez de confirmar la verdadera intensión del emisor.

Sea como fuera el carácter del malentendido, al estar presente en la comunicación, es probable, sobre todo en el caso del negativo, que se convierta en uno de los mayores factores del fracaso a no ser que se detecte y se repare.

Cuando se provoca el malentendido con el carácter negativo surge un ambiente embarazoso marcado por una sensación negativa. Para su detección, es preciso reflexionar sobre el mensaje causante de dichas sensaciones, preguntándose por la intención atribuida al emisor. Si el destinatario se da cuenta de que el emisor no quiere herir sus sentimientos, puede entenderlo y, por tanto, arreglar esa situación embarazosa, reconduciendo, incluso, el proceso comunicativo hacia el éxito.

Por todo lo que hemos mencionado, podríamos decir que los carácteres del malentendido que lleva al fracaso comunicativo son, por lo menos, inconsciente, definitivo y negativo.

6. Conclusión

Quisiéramos terminar esta comunicación, humildemente, con la definición del malentendido que lleva al fracaso comunicativo tal como se ha planteado. Tras él late el fallo interpretativo de atribuir al emisor una intención inexistente de ataque o abuso. Hablar es una actividad intencional, así lo entienden sus participantes y la evaluación de esas intenciones lleva al destinatario a juzgar las palabras que acaba de escuchar. En el modelo inferencial, el foco se pone en la intención, puesto que sin ella no hay comunicación. En el proceso inferencial intervienen señales verbales y no verbales intencionales e inintencionales. Esto nos lleva a pensar que, para estudiar el malentendido, habrá que abrirse también a otros modelos comunicativos, en concreto, el de la Nueva Comunicación, que concede más peso a la comunicación no verbal que otros modelos y que admite también la comunicación inintencional. “No podemos no comunicar” (Paul Watzlawick), incluso contenidos que molesten a nuestro interlocutor, aunque esa no sea nuestra intención (Winkin 1994 [1981]).

Referencias bibliográficas

Tzanne, A. (2000). Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M.V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, *25*, 31-66.

_____. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

Gumperz, J.J. (1995). Mutual inferencing in conversation. En I. Marková, C.F. Graumann and K. Foppa. (eds.), *Mutualities in Dialogue*. 101-123. Cambridge: Cambridge University Press.

Hinnenkamp, V. (2001). Constructing Misunderstanding as a Cultural Event. En Di Luzio, A., Günter, S. y Orletti, F. (eds.) *Culture in Communication. Analysis of intercultural situations*. 211-243. Amsterdam: John Benjamins.

House, J., Kasper, G. y Ross, S. (2003) Misunderstanding talk. En House, J., Kasper, G., y Ross, S. (eds.), *Misunderstanding in Social Life: Discourse approaches to problematic talk.* 1-21. Great Britain: Pearson Education.

Linell, P. (1995). Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. In I. Marková, C.F. Graumann and K. Foppa. (eds.), *Mutualities in Dialogue*. 176-213. Cambridge: Cambridge University Press.

Martí Sánchez. M. (2000). Acerca de la imposibilidad del hablar: los silencios finales discursivos. En J.J. de Bustos T. (coord) *Lengua, discurso, texto: I simposio internacional de análisis del discurso. Vol. 1 (Lengua, discurso, texto. I).* 1239-1252. Madrid: Visor.

_____. (2004). En los límites del lenguaje: los silencios positivos. *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco/Libros.

Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Jounal of Teaching & Learning Language & Literature, 3*. 70-87.

Okamoto, S. (2013). *言語の社会心理学　伝えたいことは伝わるのか*. Tokio: Chukoron-Shinsha.

Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis

Sperber, D. y D. Wilson. (1994). La relevancia. Madrid: Visor.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics, 4*. 91-112.

Talking at cross-purposes. Amsterdam: Johh Benjamins.

Winkin, Y. (ed.) (1994 [1981]): *La nueva comunicación*. Traducción española. Barcelona: Kairós, 4ªed.

Una aproximación minimista a la dislocación a la izquierda con clítico

MAN-KI LEE

Universidad Nacional de Seúl

Resumen: En este trabajo procuramos explicar la naturaleza sintáctica y pragmática sobre la dislocación a *la izquierda con clítico (en adelante, CLLD), dentro del marco teórico de la gramática generativa. El CLLD* nos llama mucho la atención por sus características sintácticas híbridas entre las propiedades de no movimiento (e.g. la ausencia de la inversión de sujeto-verbo, la ausencia del Efecto de Cruce Débil y la no legitimación de los huecos parásitos) y las de movimiento (e.g. la sensibilidad a las islas fuertes). En este trabajo daremos a conocer las diferentes interpretaciones pragmáticas sobre las construcciones con clíticos, con base en la estructura informativa, para analizar luego el CLLD como una construcción diferente de otras secuencias del movimiento-A'. En concreto, argumentaremos que el CLLD se construye a través del movimiento-A' pero sin cuantificación, lo cual explicaría la insensibilidad del CLLD a las islas débiles.

Palabras clave: Dislocación a la izquierda con clítico; Focalización, Cuantificación, Movimiento-A'

0. Introducción: Temas de discusión

En esta ponencia vamos a tratar de la naturaleza sintáctica y semántica de la dislocación a la izquierda con clítico (en adelante, CLLD), como en (1), dentro del marco teórico de la gramática generativa. Para ello, haremos una comparación entre construcciones como dislocación a la derecha (en adelante, CLRD) de (2), clítico argumental de (3) y focalización de (4), concentrándonos en los aspectos informativos del discurso.

(1) Dislocación a la izquierda con clítico (*Clitic Left Dislocation*: CLLD):
El boli lo dejé sobre la mesa.
(2) Dislocación a la derecha con clítico (*Clitic Right Dislocation*: CLRD)
Lo dejé sobre la mesa, *el boli*.
(3) Construcción con clítico argumental (*Argumental Clitic Construction*)
Lo dejé sobre la mesa.
(4) Focalización (*Focalization*: FF)
El BOLI dejé sobre la mesa.

También prestaremos nuestra atención a la naturaleza sintáctica del clítico que duplica el constituyente dislocado a la izquierda. Nuestra pregunta sería: ¿el clítico duplicado en CLLD de (1) es igual que el clítico argumental de (3)?

I. El movimiento-A'

1. Tipos del movimiento-A'

Empezaremos por mostrarles los diferentes tipos del movimiento-A' para comparar el CLLD con otras construcciones de dicho movimiento:

(5) Dislocación a la izquierda
Estos tomates$_i$ *los* compró María h_i en el mercado.
(6) Sintagma interrogativo
¿*Dónde*$_i$ conoció María a Pedro h_i?
(7) Pronombre relativo
Ese es el hombre [*a quien*$_i$ María prestó cien euros h_i]
(8) Focalización (Foco contrastivo)
¡*EL QUIJOTE*$_i$ os dije que leyérais h_i! (..., no el *Buscón*)
(9) Sintagma exclamativo
¡*Qué rápido*$_i$ corre el atleta keniata h_i!

Estas construcciones contienen todas un constituyente desplazado desde su posición argumental a la posición periférica (i.e. posición no argumental) de la oración, [Espec, SC], como se muestra en (10):

(10) $[_{SC}$ A' COMP $[_{ST}$ A T ...]]

Pero, en el siguiente apartado, vamos a investigar si el CLLD de (5) pertenece a la misma construcción típica del movimiento-A' que las oraciones de (6), (7), (8) y (9).

2. Propiedades sintácticas (típicas) del movimiento-A'

El movimiento-A' muestra las siguientes propiedades sintácticas típicas. Primero, muestra Minimidad Relativizada (Condición de Eslabones Mínimos): un constituyente no puede saltar por encima de otro del mismo tipo, como en (11):

(11) a. *¡*Qué rápido*$_i$ dijiste que *cómo*$_j$ lo repararía Juan h_i h_j!
b. **CUIDADOSAMENTE*$_i$ te pregunté que *cuándo*$_j$ lo repararías h_i h_j.

Segundo, el movimiento-A' habilita los huecos parásitos: para que pueda haber un 'hueco parásito' [e], tiene que haber una cadena-A' en la misma oración, como en (12). Pero, el movimiento-A no legitima el hueco parásito, como se ha mostrado en (13):

(12) a. ¿*Qué carpetas*$_i$ archivaste h_i sin leer [e]$_i$?
b. ¡*Qué carpetas*$_i$ tan importantes guardaste h_i sin clasificar [e]$_i$!
c. Los chicos [*a quienes*$_i$ saludé h_i sin ver [e]$_i$] se quedaron bastante molestos.
(13) **Las carpetas*$_i$ fueron archivadas h_i sin leer [e]$_i$. (Movimiento-A)

Tercero, el movimiento-A' provoca violaciones de cruce débil (*Weak Crossover*). Los Efectos de Cruce Débil se producen cuando el elemento trasladado cruza por encima de un pronombre coindizado, como en (14b) y (15). En cambio, el movimiento-A no muestra este efecto pudiendo cruzar por encima de un pronombre coindizado, como vemos en (16):

(14) a. ¿*Quién*$_i$ h_i ama a su$_i$ madre?
b. *¿*A quién*$_i$ ama su$_i$ madre h_i?
(15) a. ¡**A cuántos chicos*$_i$ quiere su$_i$ madre h_i!
b. ¡**A LOS CHICOS*$_i$ quiere su$_i$ madre h_i!
(16) *Cada bebé*$_i$ le parece a su$_i$ madre [h_i el más guapo]. (Movimiento-A)

Cuarto, el movimiento-A' muestra una inversión de sujeto-verbo, como vemos en (17) y (18):

(17) a. ¿*Qué*$_i$ quieren esos dos h_i? (Sintagma-Cu)
b. *¿*Qué*$_i$ esos dos querían h_i?
(18) a. *ESE CAPÍTULO*$_i$ leyó por completo Josefina h_i. (Foco contrastivo)
b. **ESE CAPÍTULO*$_i$ Josefina leyó por completo h_i.

Quinto, en el movimiento-A' solo puede haber un constituyente SX en [Espec, SC]. En este caso, una frase interrogativa y un constituyente focalizado no pueden aparecer al mismo tiempo en la posición periférica, como vemos en (19) y (20):

(19) a. *¿Cuándo qué compró Juan?
b. *AYER los TOMATES compró Juan.
(20) a. *¿Cuándo las MANZANAS compraron?
b. *¿Las MANZANAS cuándo compraron?

II. Características híbridas de dislocación a la izquierda con clíticos

En este apartado vamos a tratar de las características híbridas del CLLD entre las propiedades de movimiento y las de no movimiento. Empezaremos por mostrarles las propiedades de no movimiento del CLLD.

1. Propiedades de no movimiento (Insensibilidad a las islas débiles de CLLD)

El CLLD muestra propiedades de no movimiento porque no tiene características típicas del movimiento-A' que vimos en el apartado anterior. Primero, en el CLLD no es obligatoria la inversión de sujeto-verbo, como en (21):

(21) a. *Esa película*$_i$, Sergio la vio h_i ayer. (SX, S Cl-V)
b. *Esa película*$_i$, la vio ayer h_i Sergio. (SX, Cl-V S)

Segundo, el CLLD no muestra el Efecto de Cruce Débil. Es decir, el CLLD sí puede cruzar por encima de un pronombre coindizado, como en (22):

(22) a. *A Teresa*$_i$, su$_i$ madre la quiere mucho h_i.
b. *A María*$_i$ no la deja salir su$_i$ padre h_i.

Tercero, el CLLD no legitima los huecos parásitos. Como vemos en (23a), la huella del CLLD no legitima el hueco parásito '[e]':

(23) a. **A una candidata*$_i$, el jefe la descartó h_i sin entrevistar [e$_i$].
b. *A una candidata*$_i$, el jefe la descartó h_i sin entrevistarla.

Cuarto, puede haber múltiples CLLD en la posición periférica de la oración, como en (24):

(24) *A mi hermana*$_j$, *este reloj*$_i$, mis padres se lo compraron h_i h_j en el aeropuerto.

2. Propiedades del movimiento: sensibilidad a las islas fuertes (Zubizarreta, 1994)

Las propiedades sintácticas del CLLD indican que la dislocación a la izquierda no se realiza por medio de movimiento-A'. Pero los siguientes datos de Zubizarreta (1994) muestran que los CLLD sí tienen propiedades del movimiento porque son sensibles a las islas fuertes correspondientes, como la restricción del SN complejo de (25), la restricción de la oración adjunta de (26) y la restricción de la oración sujeto de (27):

(25) **A Carlos*$_i$, Pedro conoce [a la persona [que lo visitó h_i]].
[Restricción del SN complejo]
(26) **A María*$_i$, Juan se marchó [antes de que Pedro la hiciera entrar h_i].
[Restricción de la oración adjunta (Condición sobre los Dominios de Extracción)]
(27) **A María*$_i$, [el que Juan la haya saludado h_i] no significa nada.
[Restricción de la oración sujeto]

3. Tópico colgado (Hanging Topic: generación en la base)

Los siguientes datos de tópico colgado de (28), (29) y (30) contrastan con los del CLLD, debido a que los constituyentes de tópico colgado no son sensibles a las islas fuertes del movimiento. Por ello, los tópicos colgados, en contraste con el CLLD, se pueden considerar como una construcción de generación de base sin ningún tipo de movimiento:

(28) (En cuanto a) *Carlos*, te hablaré solo de [la persona que *lo* odia].
[Restricción del SN complejo]
(29) (En cuanto a) *Carlos*, María se marchó [antes de que (*él*) llegara].
[Restricción de la oración adjunta]
(30) (En cuanto a) *Carlos*, [el que María *lo* haya saludado] no significa nada.
[Restricción de la oración sujeto]

Hasta ahora hemos visto que el CLLD tiene una característica sintáctica híbrida porque muestra la propiedad de movimiento (i.e. sensibilidad a las islas fuertes) y la de no movimiento (i.e. insensibilidad a las islas débiles) al mismo tiempo, lo cual ha provocado muchos debates entre los lingüistas de la gramática

generativa. En el siguiente apartado presentaremos algunos estudios previos sobre el CLLD.

III. Estudios previos sobre el CLLD

1. Análisis del CLLD como no movimiento (generación en la base):

Hernanz & Brucart (1987), Cinque (1990), Contreras (1991), Anagnostopoulou (1997), Zagona (2002). Entre los análisis del CLLD como no movimiento, es decir, como generación en la base, se encuentran Hernanz & Brucart (1987), Cinque (1990), Contreras (1991), Anagnostopoulou (1997), Zagona (2002), etc. Por ejemplo, en Cinque (1990), se supone que el constituyente dislocado a la izquierda se genera en la base (*external merge*), sin considerar ningún tipo de operador nulo. El elemento dislocado se conecta con el clítico duplicado a través de la cadena de ligamiento (*binding chain*) que está sujeta a la condición de representación interpretativa, como se muestra en (31):

(31) $[_{SC}$ CLLD$_i$ (generado en la base) $[_{SF}$ clítico$_i$ V --- h_i]
|_____|
Binding Chain

Este análisis de generación en la posición básica tiene otra aparente ventaja: permite analizar sin demasiadas problemas la duplicación de clítico (también la teoría del gran SD lo permite). Primera, se puede explicar la insensibilidad a las islas débiles del CLLD porque se supone que el constituyente dislocado no se ha movido, sino que se ha generado en la base. Segunda, puede tratar el clítico duplicado como clítico argumental (cliticización) movido desde su posición argumental.

Pero dicho análisis de generación en la base tiene al mismo tiempo los siguientes problemas. Primero, no se explica la sensibilidad a las islas fuertes del CLLD. Ya vimos que el CLLD no es igual que el tópico colgado en cuanto a la propiedad de movimiento. Segundo, si el constituyente dislocado se genera en la base de la periferia izquierda oracional, ¿cómo se explica la conectividad entre el dislocado y el clítico duplicado? Pensamos que es demasiado vago y abstracto el concepto de la cadena de ligamiento para explicar dicha conectividad.

Suñer (2006), por su parte, supone que la conectividad entre el CLLD y el clítico se puede explicar por la CONCORDANCIA (*Agree*) in-situ, sin recurrir a un movimiento explícito. Esta idea se muestra en (32):

(32) $[_{TOPP}$ CLLD$_i$ (*base generation*) $[_{TP}$ clitic$_i$ ------- $[_{Big\ DP}$ t_i epithet$_i]]$
↑_____↑ ↑_____|
Long-distance Agreement *Clitic movement*

Pero el análisis de Suñer tiene los siguientes problemas. Primero, ¿será posible aplicar el mecanismo de cotejo de rasgos *Agree* al CLLD? Esta duda se plantea porque consideramos que el constituyente dislocado no es un núcleo funcional que coteja su rasgo no interpretable a través de *Agree*. Segundo, ¿la concordancia in-situ (*Agree*) entre el dislocado y el clítico puede explicar la restricción del movimiento del CLLD a las islas fuertes?

2. Análisis del CLLD como movimiento:

Cinque (1977), Dobrovie-Sorin (1990), Kayne (1994), Villalba (2000), López (2003), Lee (2006). En la literatura de la gramática generativa existen otros autores, como Cinque (1977), Dobrovie-Sorin (1990),

Kayne (1994), Villalba (2000), López (2003) y Lee (2006), que proponen que el CLLD es un resultado del movimiento, como en (33):

(33) [SD$_i$ [clítico$_i$ ---- h_i]]
↑_____|

La ventaja de este análisis es que se puede explicar la restricción del movimiento a las islas fuertes del CLLD. Pero el análisis del movimiento sobre el CLLD también tiene sus problemas. Primero, si se mueve el constituyente dislocado desde su posición en la base a la periferia izquierda oracional, ¿cómo analizamos las propiedades de no movimiento (i.e. insensiblidad a las islas débiles que muestran las construcciones típicas del movimiento-A')? Segundo, ¿cómo se puede explicar la presencia de los clíticos duplicados en el CLLD? Por ejemplo, para resolver el problema de duplicación de clítico (tales como las construcciones de doblado de clítico y el CLLD), muchos autores han asumido el análisis de *Gran SD*, en el sentido de Uriagekera (1995), lo cual nos parece una estipulación *ad hoc* dentro del marco teórico.[1]

(34) [$_{\text{Big DP}}$ Doblado [$_{D'}$ [$_D$ clítico] *pro*]]

IV. Diferentes interpretaciones semánticas y pragmáticas de las construcciones con clíticos

En este apartado daremos a conocer las diferentes interpretaciones semánticas y pragmáticas sobre las construcciones con clíticos, para analizar luego el CLLD como una construcción diferente de otras secuencias del movimiento-A'.

1. Dislocación a la izquierda (CLLD): [+Presupuesto], [+Contrastivo]

Primero, consideramos los siguientes contextos que requieren un CLLD como respuesta:

(35) [Contexto: ¿Qué hiciste con *los muebles*?]
Las mesas las traje por la mañana, pero *las sillas las* traje por la noche.

(36) [Contexto: ¿Qué hiciste con *estas novelas*?]
El Quijote lo leí, pero *La Celestina* no *la* he leído todavía.

[1] Aparte del análisis de Gran SD, el análisis más popular para resolver la duplicación de clítico es tratar los clíticos como núcleo de la categoría functional como Concordancia de Objeto (*Agr-O*). Estos análisis trantan todos los clíticos de la misma manera independientemente de la presencia del SD doblado. Es decir, analizan uniformemente todos los clíticos como núcleo funcional para abarcar las construcciones de duplicación de clítico. Pero en el presente trabajo suponemos que todos los clíticos no son de la misma naturaleza sintáctica y semántica. Como vemos en los ejemplos de abajo, pensamos que los clíticos de los siguientes contextos conllevan diferentes rasgos sintáticos y semánticos.

(1) A: ¿Quién odia a María?
B: **La** odia Juan. (Clítico argumental: [+presupuesto, -contrastivo])
B: ***La** odia **a María** Juan. (Español estándar y español rioplatense)
(2) A: ¿A quién odia Juan?
B: Odia **a María**. (Español estándar)
B: **La** odia **a María**. (Doblado de clítico en el español rioplatense: [+específico, -presupuesto, -contrastivo])
(3) A: ¿Qué hiciste con estas chicas?
B: **A María la** odio, pero **a Carmen** no **la** odio. (CLLD: [+presupuesto, +contrativo])

Como vemos en (35) y (36), cuando un constituyente está dislocado a la izquierda, el CLLD conlleva un rasgo contrastivo, obligando a abrir un conjunto dado [+presupuesto] de alternativas. Por consiguiente, podemos suponer que el elemento dislocado a la izquierda tiene el rasgo [+Presupuesto] y [+Contrastivo].

2. Construcción con clítico argumental: [+Presupuesto], [-Contrastivo]

Esta vez, consideramos los siguientes contextos en el discurso:

(37) [Contexto: ¿Qué hiciste con *el boli*?]
a. *Lo* dejé sobre la mesa.
b. *#El boli lo* dejé sobre la mesa. (CLLD)

(38) [Contexto: ¿Quién leyó esta novela?]
a. *La* leyó Juan.
b. *#Esta novela la* leyó Juan. (CLLD)

A través de los datos de (37) y (38), nos damos cuenta de que, en español, el orden de palabras no marcado no es el 'información vieja (Tema) más información nueva (Rema)' (cf. Contreras, 1983), sino que se dan solo las informaciones nuevas, no repitiendo las frases ya mencionadas en el discurso. Estas frases dadas se sustituyen por los clíticos pronominales. Por lo tanto, en estos contextos no es adecuado el CLLD porque el elemento dislocado requiere un rasgo contrastivo.

3. Dislocación a la derecha (CLRD): [+Presupuesto], [-Contrastivo]

Ahora veamos el caso de la dislocación a la derecha con clítico:

(39) [Contexto: ¿Qué hiciste con *los muebles*?]
#Las traje por la mañana, *las mesas*, pero *las* traje por la noche, *las sillas*. (CLRD)

(40) [Contexto: ¿Qué hiciste con *el boli*?]
Lo dejé sobre la mesa, *el boli*. (CLRD)

Como vemos en (39), el constituyente dislocado a la derecha no es adecuado con el contexto contrastivo. El CLRD, como vemos en (40), es más naturalmente usado cuando hay una relación de identidad entre este y el antecedente, mientras que el CLLD se usa cuando el antecedente se refiere a un conjunto y extrae a un miembro para contrastarlo. Es decir, a diferencia del CLLD, en CLRD no se construye un conjunto de alternativas. Por consiguiente, el constituyente dislocado a la derecha tiene rasgos de [+Presupuesto] y [-Contrastivo].

4. Focalización: [+Contrastivo], [-Presupuesto]

Por último, consideremos el contexto que requiere una construcción de focalización:

(41) [Contexto: Pedro leyó el *Buscón* y *La celestina*.]
¡*EL QUIJOTE* leyó Pedro! (… no el *Buscón*, ni *La Celestina*…)

Como vemos en (41), la focalización se construye a través de una anteposición del foco [información

nueva] con el fin de contrastarla con otros elementos dentro del conjunto abierto de alternativas. La diferencia entre el CLLD y el foco contrastivo es que en el caso del primero (CLLD) el conjunto de alternativas está dado, mientras que en el segundo (Foco contrastivo), el conjunto de alternativas está abierto. Por lo tanto, podemos decir que el elemento focalizado conlleva rasgos de [+Contrastivo] y [-Presupuesto].

V. La naturaleza sintáctica del CLLD

1. Dos tipos del movimiento-A': cuantificación vs. no cuantificación

En el apartado anterior hemos detallado las diferentes interpretaciones semánticas que existen entre las construcciones como el CLLD y la focalización, lo cual pensamos que se puede explicar suponiendo dos tipos del movimiento-A': uno con cuantificación, otro sin cuantificación.

En primer lugar, las frases-Cu y la focalización, con el rasgo [-Presupuesto], se derivan a través del movimiento-A' con cuantificación. La frase-Cu (cf. (42)) y el foco contrastivo (cf. (43)), como cuantificador, se mueven a la periferia izquierda de la oración [Espec, SC], obligando a considerar un conjunto abierto de alternativas. Como vemos en la forma lógica de (42) y (43), el cuantificador funciona como operador que tiene alcance en toda la oración y liga a la variable como no argumento:

(42) a. ¿*Qué novela* leyó Juan?
[Forma Lógica] Para qué x, x: una novela, Juan leyó **x**.
b. ¿*Quién* me dijiste que te lo había dicho?
[Forma Lógica] Para qué x, x: persona, me dijiste que **x** te lo había dicho.

(43) [Contexto: Pedro leyó el *Buscón* y *La celestina*.]
EL QUIJOTE leyó Pedro! (… no el *Buscón*, ni *La Celestina*…)
[Forma Lógica] Para qué x, x: una novela, Pedro leyó **x**.

El foco contrastivo en (43) evoca un conjunto abierto [-Presupuesto] de alternativas, 'Pedro leyó x', que puede sustituirse por un constituyente focalizado [+Contrastivo]: {Pedro leyó *El Quijote*, Pedro leyó el *Buscón*, Pedro leyó *La Celestina* …}.

En segundo lugar, el CLLD, con los rasgos de [+Presupuesto] y [+Contrastivo], se construye a través del movimiento-A' sin cuantificación, como vemos en la forma lógica de (44):

(44) [Contexto: ¿Qué hiciste con *estas novelas*?]
El Quijote, lo leí. (… pero el *Buscón* no lo he leído.)
[Forma Lógica] [SD para qué x, x es *El Quijote* (no el *Buscón*)] **lo** leí.

El CLLD no constituye una configuración de operador-variable. El constituyente dislocado no funciona como cuantificador que liga a su variable, sino que actúa como un SD referencial dislocado que liga a su pronombre clítico duplicado. El constituyente dislocado se mueve a la periferia izquierda de la oración y obliga a considerar un conjunto dado [+Presupuesto] de alternativas, junto con el rasgo semántico [+Contrastivo].

En el CLLD, por lo tanto, el elemento dislocado se relaciona siempre con el pronombre, por lo cual en este caso es obligatoria la presencia de un pronombre clítico duplicado, mientras que en la focalización no sería necesario.

2. Evidencias empíricas de dos tipos de movimiento-A': dos tipos de frase-cu en rumano

(Dobrovie-Sorin, 1990)

En Dobrovie-Sorin (1990), podemos encontrar una evidencia empírica sobre la idea de que hay dos tipos del movimiento-A'. En rumano hay dos tipos de frases-Cu, uno que funciona como cuantificador y otro que actúa como no cuantificador.

En primer lugar, veamos una frase-Cu como cuantificador (*bare quantifier*). La frase-Cu '*cine*' de (45), en función de cuantificador, liga a su variable como operador que tiene como alcance (*scope*) toda la oración:

(45) Pe cine ai vazut e?
Pe whom have (you) seen e
[Forma Lógica] for which x, x is a human, you saw **x**.

Por su parte, consideramos la frase-Cu como no cuantificador (*nonbare quantifier*), en rumano. A diferencia de '*cine*', '*care*' (*which*) de (46), funciona como un adjetivo dentro de la FN, como vemos en su Forma Lógica. Así que el alcance de la frase-Cu '*care*' de (46) queda limitado dentro de la FN y la FN entera liga al pronombre coindizado. No es posible tener una interpretación como operador (cuantificador) que ligue a su variable. La presencia obligatoria del clítico acusativo indica que '*care*', en rumano, no funciona como cuantificador sintáctico con alcance en toda la oración:

(46) a. Pe care baiat l-ai vazut?
Pe which boy him-have (you) seen
[Forma Lógica] [NP for which x, x is a boy] you saw **him**.
b. Pe care l-ai vazut?
Pe which (one) him-have (you) seen
[Forma Lógica] [NP for which x, x is e] you saw **him**.

3. CLLD como movimiento-A' sin cuantificación

La característica híbrida de CLLD entre las propiedades de movimiento y las de no movimiento, que vimos en el segundo apartado, se puede explicar por el supuesto de que el CLLD se construye a través del movimiento-A' pero sin cuantificación.

En primer lugar, el movimiento-A' de CLLD puede explicar la sensibilidad a las islas fuertes de esta construcción. Como vemos en (47), un constituyente no puede dilocarse a la izquierda, infringiendo una restricción del movimiento.

(47) **A Carlos*$_i$, Pedro conoce [a la persona [que lo visitó h_i]].
↑_____x_____|
(Restricción del SN complejo)

En segundo lugar, el análisis del CLLD como una construcción sin cuantificación puede explicar la insensibilidad a las islas débiles del CLLD, si adoptamos la idea de Lasnik & Saito (1991) y Rizzi (1997) de que solamente la derivación cuantificacional está sujeta a la restricción de islas débiles. Según estos autores, las oraciones adjuntas de (48) no muestran efectos de islas débiles (i.e. *Weak Crossover*) porque no se trata de una estructura cuantificacional. Estas oraciones no tienen, en realidad, un operador de

cuantificación dentro de la oración adjunta, así que la huella 'e' no es una variable verdadera:

(48) a. Who$_i$ t_i will be easy for us [to get [his$_i$ mother] to talk to e$_i$]. (*Tough Construction*)
b. Who$_i$ did you stay with t$_i$ [before [his$_i$ wife] had spoken to e$_i$]. (*Parasitic Gap*)
(Lasnik & Stowell, 1991: 691)

Como vemos en (49), el CLLD tampoco muestra el Efecto de Cruce Débil, lo cual apoya fuertemente la idea de que el CLLD no constituye una verdadera cuantificación:

(49) *A Teresa*$_i$, su$_i$ madre la quiere mucho h_i.
(No muestra el efecto de cruce débil.)
(50) **A una candidata*$_i$, el jefe la descartó h_i sin entrevistar [e$_i$].
(No legitima los huecos parásitos.)

Por consiguiente, la insensibilidad a las islas débiles del CLLD se explica por la idea de que la huella del CLLD no es una verdadera variable ligada por el operador de cuantificación. En otras palabras, solo las huellas producidas por el movimiento de cuantificación funcionan como una verdadera variable, sujeta a las islas débiles, tales como el efecto de cruce débil. Asimismo, en (50), la huella del CLLD no legitima el hueco parásito porque no es una verdadera variable ligada por el operador de cuantificación.

VI. Un análisis minimista sobre CLLD: CLLD con dos pasos de derivación: movimiento-A' seguido del movimiento-A

En este apartado, propondremos que el CLLD es un resultado de la derivación constituida por dos pasos: movimiento-A' seguido del movimiento-A, como se muestra en (51):

(51) a. *El Quijote lo* leí. (… pero el *Buscón* no lo he leído.)
b. [$_{SC\ (STOP)}$ CLLD$_i$ [$_{ST}$ T [$_{Sv}$ clítico$_i$-[*v*] ---------- h_i]]
↑_____| ↑_____|
Movimiento-A' sin cuantificación / Movimiento-A
Cotejo de rasgo [+Contrastivo] / Cotejo de rasgos [+Caso] y [+Presupuesto]

En cambio, la focalización es una derivación típica del movimiento-A', constituida por el operador de cuantificación y una variable, sin la presencia del clítico, como vemos en (52):

(52) a. *El QUIJOTE* leyó Pedro. (… no el *Buscón*, ni *La Celestina*...)
b. [$_{SC\ (SFOCO)}$ FF$_i$(operador) [$_{ST}$ T [$_{Sv}$ *v* ---------- *h*(variable)$_i$]]
↑_____|
Movimiento-A' con cuantificación
Cotejo de rasgo [+Operador] y [+Contrastivo]

Entonces, veamos cómo se deriva el CLLD de (51). En primer lugar, el constituyente dislocado se desplaza a la posición [Espec, S*v*], como el movimiento-A, en donde se materializa el clítico como una evidencia del cotejo de rasgos de [+Caso] y [+Presupuesto] del constituyente dislocado con el verbo ligero.

Luego, el constituyente dislocado se mueve a la periferia izquierda de la oración, [Espec, SC (o STOP)]. Esta derivación es un movimiento-A' que se motiva para cotejar el rasgo [+Constrastivo] del constituyente dislocado (dentro del conjunto dado de alternativas) y no tiene nada que ver con la configuración de operador-variable como focalización de (52), debido a que el CLLD no tiene una interpretación semántica de cuantificación. Entonces, el CLLD sí contiene un movimiento-A', pero es un desplazamiento sin cuantificación.

Nuestra propuesta tiene las siguientes ventajas. Primera, no hace falta recurrir a la hipótesis del SD grande "*Big DP*" para el CLLD. Los clíticos en CLLD son una mera materialización (*Spell-Out*) del cotejo de rasgos de [+Caso] y del rasgo [+Presupuesto] del constituyente dislocado con el verbo ligero. Por lo tanto, podemos descartar una estipulación ad hoc como el "*Big DP*" para poder generar tanto el SD como el clítico duplicado dentro de la oración.

Segunda, podemos dar cuenta de la sensibilidad a las islas fuertes porque el CLLD es un movimiento sintáctico.

Tercera, podemos explicar la insensibilidad a las islas débiles como cruce débil ya que el CLLD no es un movimiento de-A' como cuantificador (operador) que liga a la variable en la oración. Siguiendo la idea de Lasnik y Stowell (1991), suponemos que solamente la derivación cuantificacional (operador-variable), como el foco contrastivo de (52), está sujeta a la restricción de islas débiles.

Cuarta, podemos explicar la no habilitación del hueco parásito del CLLD, porque dicho hueco parásito solo se permite en la configuración de operador-variable. Como el CLLD empieza con el movimiento-A y no tiene una variable verdadera, no puede legitimarse el hueco parásito.

Quinta, dado que el constituyente dislocado a la periferia izquierda oracional no es un cuantificador que entra en la configuración de operador-variable, es posible construir múltiples dislocaciones a la izquierda oracional. En cambio, en las oraciones interrogativas parciales o exclamativas, puede moverse a la periferia izquierda de la oración [Espec, SC] solo una frase-Cu o un foco contrastivo, porque estos funcionan como operador oracional que debe ligar a su variable, como se ha reflejado en (52).

Referencias bibliográficas

Alexiadou, A. (2006). "Left Dislocation (including CLLD)". En M. Everaert & H. van Riemsdijk (eds.). *The Blackwell Companion to Syntax*. vol. 2. Oxford: Blackwell, 669-699.

Anagnostopoulou, E. (1997). "Clitic Left Dislocation and Contrastive Left Dislocation". En E. Anagnostopoulou, H. Riemsdjik & F. Zwarts (eds.). *Materials on left dislocation*. Amsterdam: John Benjamins, 151-192.

Boeckx, C. (2003). *Islands and Chains*. Amsterdam: John Benjamins.

Cechetto, C. (2000). "Doubling Structure and Reconstruction". *Probus* 12, 93-126.

Chomsky, N. (1977). "On Wh-movement". En A. Akmajian, P. Culicover, & T. Wasow (eds.). *Formal Syntax*, New York: Academic Press, 71-132.

_____ (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

_____ (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, N. & Lasnik, H. (1993). "The Theory of Principles and Parameters". En Joachim Jacobs (ed.). *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Mouton de Gruyter, 506-569.

Cinque, G. (1977). "The Movement Nature of Left Dislocation". *Linguistic Inquiry* 8, 397-412.

_____ (1990). *Types of A'-dependencies*. Cambridge: The MIT Press.

Contreras, H. (1983). *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.

_____ (1991). "On the Position of Subjects". *Syntax and Semantics* 25, 63-79.
Dobrovie-Sorin, C. (1990). "Clitic Doubling, Wh-Movement, and Quantification in Romanian". *Linguistic Inquiry* 21, 351-397.
Hernanz, M. L. & J. Brucart (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
Kayne, R. (1994). *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
Lasnik, H. & T. Stowell (1991). "Weakest Crossover". *Linguistic Inquiry* 22, 687-720.
Lee, M-K. (1996). *La distribución de los sujetos y los objetos directos del español: el Caso abstracto en el Programa Minimista*. Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid.
_____ (1996). "Feature Movement without Pied-Piping in Overt Syntax". *Catalan Working Papers in Linguistics* 5, 213-230.
_____ (2006). "Scrambling in Korean and Topicalization in Spanish as Instances of Resumptive Chain". En Susumo Kuno, Ik-Hwan Lee, John Whitman, et. al. (eds.). *Harvard Studies in Korean Linguistics XI*, Harvard University, 617-630.
_____ (2008). "Instances of Resumptive Chain: Clitic Left Disloctation in Spanish and Long-distance Scrambling in Korean". *Studies in Generative Grammar* 18, 599-620.
López, L. (2003), "Steps for a Well-adjusted Dislocation", *Studia Linguistica* 57, 193-231.
Lozano, C. (2014). "Word Order in Second Language Spanish", in Kimberly L. Geeslin (ed.). *The andbook of Spanish Second Language Acquisition*, Oxford: Wiley Blackwell, 287-310.
Olarrea, A. (2012). "Word Order and Information Structure". En Hualde, J. I, A. Olarrea, E. O'Rourke (eds.). *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Oxford: Wiley Blackwell, 603-628.
Rizzi, L. (1997). "The Fine Structure of the Left Periphery". En L. Haegeman (ed.). *Elements of grammar*, 281-337, Dordrecht: Kluwer.
Roca, F. (1995). "Los clíticos pronominales como determinantes". Trabajo presentado en el Quinto Coloquio de Gramática Generativa, Coruña.
Sportiche, D. (1988). "A Theory of Floating Quantifiers and its Corollaries for Constituent Structure". *Linguistic Inquiry* 19: 425-429.
Suñer, M. (2006). "Left Dislocations with and without Epithets". *Probus* 18, 127-158.
Tada, H. (1993). *A/A-bar Partition in Derivation*. Doctoral dissertation. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
Takahashi, D. (1993). "Movement of wh-Phrases in Japanese". *Natural Language and Linguistic Theory* 11, 655-678.
Torrego, E. (1994). "On the Nature of Clitic Doubling". En Hector Campos and Paula Kemchinsky (eds.). *Evolution and Revolution in Linguistic Theory*. Washington, D.C: Georgetown University Press, 300-418.
Uriagereka, J. (1995). "Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance". *Linguistic Inquiry* 26, 79-123.
Villalba, X. (2000). *The Syntax of Sentence Periphery*. Doctoral dissertation. Universidad Autónoma de Barcelona.
Zagona, K. (2002). *The Syntax of Spanish*. Cambridge University Press.
Zubizarreta, M. L. (1994). "The Grammatical Representation of Topic and Focus". *Cuadernos de Lingüística del I.U. Ortega y Gasset* 2, 181-208.
_____ (1998). *Prosody, Focus, and Word Order*. Cambridge: The MIT Press.

El complemento de régimen en la lengua española y la china

BIYUN LI

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: El complemento de régimen verbal del español es uno de los elementos sintácticos que no tienen una única forma correspondiente en la lengua china. Debido a la distancia lingüística entre los dos idiomas, para los aprendientes chinos el aprendizaje del complemento de régimen verbal supone mucha dificultad, y las preposiciones en el complemento de régimen también. En este artículo hemos procurado realizar una comparación sobre dicho fenómeno gramatical en los dos idiomas, en especial las formas del complemento de régimen en la lengua china, y de ahí las dificultades para los alumnos de origen chino en el aprendizaje del complemento de régimen verbal, a fin de profundizar nuestro conocimiento sobre esta función gramatical en los dos idiomas e indagar sobre los métodos de la enseñanza del complemento de régimen para estudiantes de origen chino.

Palabras clave: complemento de régimen; preposición; distancia lingüística, mentalidad

1. El complemento de régimen verbal en la lengua española

1.1 La definición y delimitación del régimen y del complemento de régimen

La definición y la delimitación del régimen y del complemento de régimen nunca ha sido una tarea fácil ni carente de polémicas, debido al desconocimiento de su existencia en la lengua española por parte de los gramáticos durante un tiempo considerable. En realidad, debido a las dificultades que plantea la delimitación de este complemento, que se aplica en construcciones como *Eso carece de sentido* o *No hables de lo que ha pasado*, y que es distinto a los clásicos *objetos* o *complementos directos* (no puede sustituirse por pronombres como *lo(s)*, *la(s)* o *le(s)*) y a los habituales *circunstanciales* de lugar, tiempo o modo, como señala Cano (1999: 1809), «tal noción ha estado ausente en general de la enseñanza, y el complemento de régimen verbal no forma parte del conjunto de conceptos elementales de la gramática propia de los hablantes cultos».

En cuanto al complemento preposicional de régimen verbal, tampoco ha sido siempre reconocido o recopilado en las gramáticas de la lengua española: como ha señalado Cano (1999: 1811), muchas ni siquiera mencionan este concepto (como las de Bello 1847 o Gili Gaya 1943). Algunos se han dado cuenta de este fenómeno gramatical, sin poder llegar a ninguna conclusión, como McCawley, Fillmore, Goldin, Ruwet, Hadlich, etc. Entre los que tratan de atribuirle una significación propia han surgido divergencias: unos lo han incluido en otra función preexistente, generalmente, el complemento directo, mientras que otros consideran que este complemento ya ejerce una nueva función sintáctica y, por ello, es otra categoría: suplemento. McCawley (1968) avanza una tesis en la que afirma que la mayoría de las preposiciones se originan como parte de verbos y que es una categoría derivada, no básica, a pesar de reconocer la proximidad semántica del complemento de régimen y del directo; Ruwet (1974) lo incluye con el complemento indirecto

o de interés; Hadlich (1973) le da una categoría especial entre el complemento indirecto y los circunstanciales; Alarcos (1970) llama *suplemento* a los sintagmas nominales de *hablaba del tiempo* o *hablaba de política*: semánticamente, los considera equivalentes a los objetos directos, o *implementos*, pero no pueden formar parte de la misma categoría, a pesar de ser incompatibles dentro de un mismo predicado, por utilizar preposiciones, y por tener diferente pronominalización. A pesar de todas las divergencias y polémicas que han lanzado, todos los que trabajan con esta noción han partido de la constatación de que tal complemento no se puede encuadrar entre los circunstanciales, que expresan modo, espacio, tiempo, etc., ni cumple los requisitos para ser objeto, que se puede sustituir por pronombres.

En cuanto a la definición de *régimen*, el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001) lo define así: «dependencia que tienen entre sí las palabras en la oración, determinada por el oficio de unos vocablos respecto de otros, estén relacionados o no por medio de las preposiciones». Según Cano (1999: 1809), el término *régimen* «señala por lo general una relación de dependencia entre elementos sintácticos, en la que uno de ellos aparece como principal o núcleo y el otro como subordinado o modificador». Es decir, el régimen es más bien una relación entre elementos sintácticos, y más concretamente, una relación de dependencia.

Al tener en cuenta las relaciones sintácticas, Cano (1999: 1809) señala la caracterización del régimen:

> *Régimen es una de las variedades del tipo general de relación sintagmática en que hay desigualdad jerárquica, o diferencia de nivel, entre los elementos que contraen dicha relación. Este tipo general de relación es el denominado por gramáticos de muy diversas escuelas* rección *o determinación*.

De esta definición podemos deducir que en secuencias con complementos de régimen como *Baila bien* o *Espero que no llores* se afirma que hay un elemento central o principal (*baila*, *espero*), de posición más elevada en la jerarquía funcional, y sobre el que se desarrollan ulteriores precisiones semánticas. Entre el elemento central o regente y el subordinado o regido (*bien*, *que no llores*) se aplica la rección o determinación.

Hay unos rasgos que caracterizan la relación de régimen. En estudios sobre el complemento de régimen, casi todos los que observan la existencia de este elemento gramatical se han dado cuenta de la importancia de la exigencia en la rección: exigencia de que el núcleo (principal) aparezca en el discurso acompañado del subordinado (modificador); exigencia de una forma específica de dicha complementación (la combinación del verbo y el complemento); exigencia de una preposición determinada como introductora del complemento, que conecta el núcleo (el verbo) y el subordinado (complemento); y exigencia de un caso concreto (en latín, acusativo, ablativo...). En efecto, varios gramáticos han tomado esta característica como uno de los criterios para distinguir el complemento de régimen de los otros complementos.

Aunque la exigencia parece ser una característica distintiva de las relaciones sintácticas del complemento de régimen, debido al requerimiento formal de algunos elementos subordinados por parte del central o principal, en muchas ocasiones la forma que adopta el elemento subordinado viene dada por la categoría del complemento. Por ejemplo, es obligatoria la preposición *a* en los complementos indirectos y en los complementos que se refieren a seres humanos. Otras veces la preposición es obligatoria por el sentido concreto que lleva el complemento (los instrumentales llevan *con*, y los locativos, *en*, etc.), e incluso por la naturaleza del núcleo de cada complemento (*ir en coche-ir a pie*). En estos casos también puede hablarse de *régimen.* Sin embargo, según lo que señala Cano (1999: 1810), sería mejor reducir este término al uso específico, es decir, la relación de exigencia entre el núcleo y el subordinado:

> *Es preferible mantener esta vieja noción para la* rección *que se da entre el verbo y algunos de sus complementos (pero también entre ciertos sustantivos o adjetivos y su complemento), en la que estos últimos deben adoptar una forma específica, no emanada sino de una exigencia propia del verbo (o nombre) regente en cuestión: en nuestro caso, la elección de la evolución histórica, de una determinada preposición.*

RAE y ASALE (2009: 2774) han señalado que el uso tradicional del concepto régimen no solo abarca los complementos introducidos por preposición, sino también los directos y los indirectos. Para especificar el término *régimen*, algunos autores usan hoy en día la expresión *categoría regente* en el sentido de 'cualquiera que pueda introducir', sean estos del tipo que sean. Por otra parte, como sabemos que todos los complementos de régimen son grupos preposicionales, se ha extendido el término *complemento de régimen* como equivalente de *complemento de régimen preposicional.* En la presente tesis se acepta el término acortado *complemento de régimen* para referirse a *complemento de régimen preposicional*, general hoy entre gramáticos de varias escuelas.

1.2 Las preposiciones como introductoras del complemento de régimen

Según RAE y ASALE (2009: 2774), todos los complementos de régimen son grupos preposicionales. Como sabemos, la preposición desempeña el papel de marcadora y de introductora del complemento. Por tanto, es de suma importancia estudiarla, a fin de saber cómo funciona, cómo se construye con el verbo y el sintagma nominal, si intentamos realizar una investigación amplia sobre el complemento de régimen verbal.

Para empezar, no todas las preposiciones encabezan complementos de régimen. Se excluyen de este grupo *durante*, *mediante*, *según* y *sin*. Se discute si otras preposiciones, como *tras* o *ante*, introducen complementos preposicionales, pero RAE y ASALE (2009: 2717) aceptan provisionalmente que pueden hacerlo, puesto que «establecen relaciones de preferencia con ciertas categorías regentes». No suelen encabezar complementos de régimen las locuciones preposicionales. Las preposiciones que encabezan complementos de régimen toman grupos nominales como término (*interesarse en la química*), pero también pronombres (*interesarse en alguien*) y oraciones subordinadas sustantivas, sean de infinitivo (*interesarse en hacer dinero*) o de verbo finito (*interesarse en que las cosas vayan mejor*, *interesarse en quién presidirá el nuevo partido*).

Como hemos expuesto en el apartado anterior, habrá complementos admisibles en principio en cualquier oración, pero serán exigidos por ciertos verbos. Son las unidades léxicas concretas y las construcciones concretas las que determinan en qué grado el complemento en cuestión está obligado a aparecer en el discurso. La selección de la preposición que introduce el complemento resulta ser una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de origen chino en el proceso de aprendizaje del español.

2. La mentalidad del pueblo chino y las características de la lengua china

En comparación con los estudios de la gramática en el Occidente, se considera que los de la lengua china en un sentido científico no se inició oficialmente hasta finales del siglo XIX, con la publicación de 马氏文通, lo que se debe a diversos factores, entre los cuales, Cui (2010: 1) ha destacado dos fundamentales: a. el chino no cuenta con un sistema desarrollado de marcadores gramaticales que facilitan la delimitación de las clases de palabras, lo que dificulta el estudio del sistema gramatical de la lengua; b. la mentalidad del pueblo chino, que no se centra en los detalles ni en cada uno de los individuos sino en el conjunto y en la colectividad, ha determinado que no se preste mucha importancia a los detalles de una lengua. En realidad,

en la mentalidad de este pueblo asiático, la cual ha sido y sigue siendo forjada y pulida por el budismo y el taoísmo, se destaca la harmonía de la integración de distintos elementos que forman un conjunto, y el cómo se combinan, en comparación, no es de tanta importancia. Esta forma de pensar no solo se refleja en la actitud por parte de los chinos hacia el idioma, sino también en otros ámbitos y aspectos, como en la pintura, en la medicina tradicional china, etc.

La lengua y la mentalidad de un pueblo son dos aspectos que se relacionan y se interactúan entre sí. Cui (2010: 52) ha concluido tres características de la lengua china que la diferencian de los idiomas occidentales desde el punto de vista de la mentalidad: a. dar importancia a la percepción artística en vez de la expresión; b. dar importancia a la concisión en vez de la complejidad; c. dar importancia al sentimiento en vez de la razón.[1] En cuanto a la primera característica, muchos filósofos y estudiosos de la antigüedad china han expresado explícitamente en sus obras la preferencia a la percepción de escenas artísticas inexpresables, entre los cuales Zhuangzi ha llegado a un extremo, que opina que «lo que se puede expresar con palabras es tosco, y lo que se expresa a través de concepción artística, delicado»[2]. Como la forma en que se organiza un idioma no es tan importante, la lengua china carece de un sistema de marcadores gramaticales que delimitan las distintas clases de palabras y el pueblo chino tampoco se centra tanto en los detalles de la lengua, sino en el conjunto en sí. El segundo punto se origina de la mentalidad china de dar importancia a lo práctico y económico. Este punto está estrechamente relacionado con el primero. No son tan importante la forma y la estructura y el principio de la economía desempeña un papel fundamental cuando se presenta una idea. El principio de la economía que observan los chinos ha limitado, prácticamente, el desarrollo de un sistema completo de marcadores gramaticales de la lengua china, el cual habría podido hacer la lengua china un idioma más estricto y preciso en muchos aspectos gramaticales, pero en otro aspecto, también ha ayudado a conseguir la concisión en la estructura de las oraciones, y de esta forma evitar al máximo redundancias en el uso de la lengua china, que es más flexible por no tener que aplicar ciertas estructuras que en algunos otros idiomas se consideran obligatorias. Esta característica de la lengua china, según Cui (2010: 54) es una de las causas por las que no se pueden aplicar del todo las teorías occidentales de la lingüística en el análisis de nuestro idioma. La tercera característica de la lengua china también está relacionada con las dos primeras: como se da más importancia al conjunto, la función de los distintos componentes de la oración es flexible y relativa, la intuición y percepción artística es lo primordial en el análisis de la lengua, de ahí polémicas en cuestiones de muchos aspectos gramaticales de la lengua china.

Debido a las características arriba tratadas de la lengua china, en cuanto a los criterios de la clasificación de palabras también ha habido divergencias: algunos arguyen que la mayoría de las palabras del chino solo se pueden clasificar por el sentido que denotan, como indica Ma (1986: 32); otros están a favor del criterio de clasificar las palabras según la función, como lo que señalan Li (1998: 73), que solo se puede determinar la clase de una palabra si está en una oración, para poder saber su cargo y función en esta, y Fang (1986: 54) que a través de la combinación de palabras se puede clasificarlas en distintos grupos; otros que insisten en que un criterio sintético es más adecuado, como lo que indica Zhong (1955: 103), que se puede clasificar las palabras siguiendo cuatro criterios: el sentido que denotan, la función que asumen en la oración, la combinación de una palabra con las otras, y los cambios formales de estas. Con respecto a los criterios anteriormente mencionados, Chen (2001: 71) opina que las clases de palabras no se delimitan de acuerdo con el sentido que denotan las palabras, ni con los cambios formales, ni con un criterio sintético, sino con la función gramatical. Estamos de acuerdo con esta opinión, que se tiene que centrar en un criterio en vez

[1] “重意轻言，重简轻繁，重感轻理”, la traducción es nuestra.

[2] 庄子《秋水》：“可以言论者，物之粗也；可以意致者，物之精也”, la traducción es nuestra.

de varios, ya que seguir un criterio sintético es prácticamente no seguir ninguno de ellos debido a la dificultad de decidir en cuál se centra más y cómo se ajusta el criterio en cada caso. Las formas pueden reflejar las funciones que desempeñan las palabras en ciertos idiomas estrictos en los cambios formales, y de ahí factible el criterio de los cambios formales en aquellos, pero en uno de delimitación tan borrosa entre distintas formas de las palabras como el chino, no es el mejor criterio para la clasificación. En la lengua china también existen muchas palabras con el mismo significado pero que asumen funciones totalmente distintas en diferentes casos, de ahí la imposibilidad de determinar las clases de palabras solo por su significado.

3. El complemento de régimen en la lengua china

Como hemos indicado anteriormente, la preposición desempeña en la lengua española el papel de la introductora imprescindible del complemento de régimen verbal que conecta el núcleo y el elemento subordinado, de modo que la estructura del complemento de régimen verbal de la lengua española debe presentarse como S (sujeto)- V (verbo)- P (preposición)- T(término del complemento).

Las preposiciones de la lengua china vienen de los verbos, y algunas de ellas siguen en este proceso de evolución, por lo que juegan distintas funciones en distintos casos, y es de suponer que también pertenecen a distintas clases de palabras según cada uno de los casos. Muchos estudiosos también han tenido divergencias en la delimitación de las preposiciones. Según Zhu Dexi (1982: 175), las principales preposiciones simples de la lengua china son 被, 叫, 让, 由, 把, 跟, 给, 对, 为, 比, 用, 以, 在, 到, 从, 于, 和, 同, etc., entre las cuales algunas también se utilizan como verbos, como por ejemplo 跟, 给, 比, 用, 在, 到, etc., y otras al mismo tiempo como conjunciones, como 跟, 和, 同 mientras que Zhu Guanglei (2001: 125) señala que las preposiciones más usuales de la lengua china son: 在, 跟, 和, 同, 到, 向, 朝, 从, 把, 被, 使, 自, 趁, 冲, 望, 对, 于, 由, 为, 打, 比, 照, 据, 顺, 沿, 按, 给, 凭, 对于, 关于, 至于, 由于, 按照, 依照, 根据, 除.

En las obras sobre la gramática de la lengua china no hemos encontrado el uso del término *complemento de régimen*, ni *régimen* o *rección* en el sentido de la función que ejerce el complemento de régimen en la oración. Sin embargo, Zhu Dexi (1982: 175) señala que la preposición tiene la función de introducir el objeto relacionado con la acción o el hecho, como «agente, paciente, instrumento, local y tiempo, etc.», y ha mencionado un término *estructura preposicional*, que es «el conjunto de la preposición con su objeto», y que «todas las estructuras preposicionales se pueden utilizar como la primera parte de las expresiones de doble predicado y las formadas por algunas preposiciones del chino antiguo se pueden usar como la segunda parte de estas expresiones», como *走 / 向胜利* (*caminar / hacia victoria*), *来 / 自全国各地* (*venir / de todos el país*), *发源 / 于青海* (*originarse / de Qinghai*), *乘 / 以一百* (*multiplicar / por cien*)。Zhu Guanglei (2001: 125) ha mencionado la combinación de la preposición con el verbo indicando que en este caso el verbo junto con la preposición que le sigue pertenece al mismo grupo fonológico, separado del objeto de la preposición, como por ejemplo *来自 / 五大洲* (*venir de / cinco continentes*), *走向 / 胜利* (*caminar / hacia victoria*), *生于 / 1900 年* (*nacer en / 1990*), y ha sugerido considerar esta combinación de verbo y preposición como un verbo compuesto.

En realidad, la *estructura preposicional* (*介词结构*) que ha mencionado Zhu Dexi corresponde a la estructura y función del complemento de régimen del español, que se utiliza con el verbo y que se requieren

una preposición y el objeto de la preposición, al cual lo llamamos término de la preposición. La diferencia del complemento del régimen del español y la estructura preposicional del chino consisten en el orden de la oración, ya que en el chino, la estructura preposicional se puede utilizar como primera o segunda parte de las expresiones de doble predicado:

1. 走　　向　　胜利
   caminar　*hacia*　　*victoria*
   V.　　P.　　T.
2. 为　　他　　担心
   por　　*él*　　*procuparse*
   P.　　T.　　V.

En el primer ejemplo, podemos sustituir la estructura VPT con la de PTV: *向胜利走去* (*hacia victoria caminar*), pero en este caso, el verbo *走* necesita un complemento circunstancial *去*, y esta estructura VC también se toma como un verbo compuesto según algunos sinólogos. En cuanto al segundo ejemplo, la estructura PTV es insustituible, así que podemos concluir que PTV es el orden de la oración con estructura preposicional más utilizado en el chino moderno.

3.1 Las formas correspondientes al complemento del régimen del español en la lengua china

Ahora que nos hemos dado cuenta de una forma en la lengua china que corresponde al complemento de régimen del español y que esta no se puede aplicar a todos los casos del complemento de régimen porque se suele utilizar para indicar dirección, aunque sabemos que el chino y el español son dos lenguas muy diferentes en diversos aspectos, suponemos que existen otras formas que desempeñan la misma función del complemento de régimen del español. Hemos vaciado los casos del complemento de régimen de la primera parte de *El tiempo entre costuras* de María Dueñas (2014: 13-183), y su traducción en chino, a fin de analizar las formas en la lengua china que corresponden al complemento de régimen del español.

3.1.1 Estructura preposicional

Entre las formas que corresponden al complemento de régimen, la más similar es la estructura preposicional denominada por Zhu Dexi (1982: 175). En esta estructura el verbo requiere una preposición para introducir el objeto del verbo, y la estructura es, como arriba mencionada, VPT o PTV. En cuanto a la primera, muchas veces la preposición indica la dirección hacia la que se realiza la acción denotada por el verbo, como por ejemplo 到, 在, 于, 向, 自, etc.

3.1.2 Complemento directo

En lo que concierne a las relaciones del complemento de régimen y el directo del español, muchos gramáticos opinan que los dos comparten una zona semántico-funcional semejante: en *Confía en sus fuerzas* y *Puso una carta sobre la mesa*, entre el complemento de régimen del verbo *confiar* y el complemento directo del verbo *poner*, existe un punto de contacto, en concreto, el hecho de que ambos sean el objetivo de la acción realizada y de que estén requeridos por el significado de los respectivos verbos. En realidad, estos dos conceptos se acercan tanto desde el punto de vista semántico y, a veces, también funcional, que

en un gran número de oraciones de otros idiomas los complementos directos sustituyen a los de régimen para desempeñar el papel del subordinado en la oración.

3. Asistió al examen final.
V. P. T.
他 参加了 期末考试.
Él asistir examen final
S. V. C.D.

En el corpus también hemos encontrado muchos casos del complemento directo que desempeña la misma función del complemento de régimen en la lengua española:

4. […] quiero también que te ocupes de ella […]
V. P. T.
照顾 你母亲
ocuparse tu madre
V · C.D.

Es de notar en los resultados existe un grupo de verbos compuestos[3], que según algunos estudiosos están formados por verbo y complemento circunstancial que indica resultado, como 变 / 成 (convertirse / hecho), 充 / 满 (llenar / lleno), 打 / 破 (romper / roto), etc. Según algunos sinólogos, estos verbos compuestos tienen una estructura interior VR´[4] (verbo y complemento resultativo), y según Li y Tompson (1981: 442), el complemento resultativo puede ser complemento circunstancial que indica resultado, el que indica tiempo, argumento locativo, verbo que indica dirección o grupo preposicional. De acuerdo con la función que tiene en la oración, podemos ver que también llevan complemento directo en la lengua china:

5. […] habernos convertido en dos extrañas.
V · P. T.
变成 了 陌生人
convertirse tiempo pasado extraño
V.R´. clítico C.D.

Precisamente por esta similitud en características semánticas y funcionales de estos distintos complementos, los aprendientes de origen chino muchas veces dudan entre utilizar o no una preposición en una oración en la que se percibe una relación de régimen.

3.1.3 Complemento circunstancial

En otras ocasiones, para realizar una traducción literal que destaque la función de la preposición, habrá que cambiar la estructura de la oración. Veamos unos ejemplos de este tipo en la lengua china:

[3] Aunque otros, como por ejemplo Zhu Dexi, opinan que son perífrasis verbales.
[4] Para diferenciar el complemento resultativo del complemento de régimen, aquí lo ponemos como R´.

6. Habló en castellano.
V. P. T.
他 用 西语 说。
Él con castellano hablar.
S. P. V. T.
C.C.

En el ejemplo 6, aunque la estructura de la oración en chino también es SPVT, parece que solo ha cambiado el orden por el que se organizan los componentes de la oración, la parte *用西语* (*con castellano*) ha dejado de tener la función del complemento de régimen, sino del circunstancial que expresa modo. Existen abundantes ejemplos en el corpus que hemos hecho:

7. […] se afanaba entretanto con los planes de la boda.
V. C.C. P. T.
热情高涨地 策划 婚礼
entusiasmadamente planear boda
C.C. V. C.D.

En el ejemplo 7 podemos ver que el verbo de la oración original se ha traducido a un adverbio en chino, y una parte del término del complemento de régimen se ha convertido en el verbo de la oración y el resto del CR el complemento directo.

3.1.4 Oración de tratamiento

En la lengua china existen oraciones en que se utilizan preposiciones como 让, 叫, 被, 把, etc., y que se denominan *oraciones de tratamiento* porque la función de la preposición, en la mayoría de los casos, es introducir objeto de la oración, sea el paciente de la acción denotada por el verbo o el agente de la oración. En estas oraciones, la preposición no es la misma como la de la oración original en español:

8. […] además de tenerte que enzarzar en pleitos eternos […]
C.D. V. P. T.
把 你 卷 入 遗产 官司。
marcador de pasiva tú enzarzar entrar herencia justicia
P.′ C.D. V. C.C. T.

No es difícil de notar que el verbo de las oraciones de tratamiento requiere un complemento circunstancial o clíticos que indica aspecto o tiempo, como 着, 了, 过, etc. Muchos sinólogos opinan que aquí *入*, que significa "entrar" y que se utiliza como verbo, tiene la función del complemento circunstancial que modifica el verbo. Sin embargo, como arriba mencionado, debido a la mentalidad china y las características de la lengua china, existen polémicas sobre clases de palabras, la preposición en la lengua china es un grupo de palabras proveniente del verbo, y que sigue en el proceso de la evolución. Como existe el requerimiento obligatorio de la palabra *入*, no se puede decir **把你卷遗产官司*, algunos sinólogos opinan que esta combinación de verbo y complemento circunstancial en realidad ya se ha convertido en un

verbo compuesto, mientras que otros insisten en que es perífrasis verbal (Zhu Dexi, 1982: 13).

3.1.5 Estructura pivotal

Hemos visto que aparte de las funciones ya existentes en el español, el complemento de régimen también se presenta de otras formas propias de la lengua china, una de las cuales, la estructura pivotal, que también se llama complemento predicativo o estructura de doble predicado. Debido a que no existen en la lengua china antecedentes para introducir oraciones subordinadas, la estrctura más carácterstica de este tipo de oraciones es S1V1S2V2, pero también es posible que los dos predicados comparten el mismo sujeto:

9. Me obligué a sosegarme […]
C.D. V. P. T.
我 强迫 自己 平静 下来
yo obligar yo mismo sosegarse bajar
S. V.1 C.D. V.2 C.C.

Se puede ver en el ejemplo 9 que, en la traducción al chino, *强迫自己* (*obligar yo mismo*) es el predicado de la oración, *自己* (*yo mismo*) es el complemento directo del verbo *强迫* (*obligar*), y *平静下来* (*sosegarse bajar*) es el predicado de la oración cuyo sujeto es *自己* (*yo mismo*). *下来* (*bajar*) es un circunstancial que se utiliza con algunos verbos determinados, y no lo vamos a tratar aquí ya que no tiene que ver con la estructura del complemento de régimen.

En cuanto a los verbos que se pueden utilizar en estructuras pivotales, también existen diversas opiniones, como por ejemplo indica Cui (2010: 219) que existen cinco grupos de verbos que suelen usar estructuras pivotales: los que indican «orden o mandanto, emociones, elección o asignación, existencia y evaluación»[5]. Otros dicen que los verbos auxiliares suelen utilizar la estructura de doble predicado, y Chen (1991: 161) ha señalado un grupo de verbos[6] que se pueden utilizar como predicado, y que solo se pueden combinar con verbos, adjetivos y palabras de evaluación como circunstancial. Ha enumerado los verbos más usuales de este grupo, aunque todavía existen divergencias sobre si son verbos o adverbios algunas de las siguientes palabras:

必须 打算 当 得 带头 该 该当 敢 敢于
感觉 高兴 够 好 加以 决计 决意 觉得 会
可 可能 可以 肯 乐于 乐得 乐意 难 能
能够 配 企图 情愿 认为 试图 善于（善）
妄图 妄想 希图 行 须 须要 许 许可 一定
要 以为 宜（宜于） 容易（易） 应 应当 应该
勇于 愿 愿意 允许 值得（值）

[5] 使令型，爱憎型，选任型，存在型，判断型。

[6] 衡词。

Conclusión

El complemento de régimen es una función sintáctica muy frecuente e importante del español, pero los lingüistas no lo han distinguido bien de otras funciones gramaticales del español hasta hace muy poco debido a que es difícil de definir y delimitar. La preposición es un elemento indispensable del complemento de régimen, ya que introduce el término del CR. Pero debido a las características de dar importancia a la percepción artística en vez de a la forma física, todavía existen muchas divergencias en cuanto a la determinación de las clases de palabras, entre las cuales, la preposición.

El CR del español se presenta de diversas formas en la lengua china, como el complemento directo, el circunstancial, oración de tratamiento y estructura pivotal, o lo que se llama, complemento predicativo o estructura de doble predicado. Como existen tantas formas distintas que pueden presentar el CR del español, no necesariamente de la estructura S-V-P-T, los alumnos de origen chino se confunden mucho al tener que seleccionar la preposición como introductora del término del CR. Nuestra tarea es descubrir cuáles son las dificultades de los alumnos a la hora de estudiar el CR del español, tratar de facilitar la enseñanza el aprendizaje con materiales bien elaborados y diseñados, a fin de elevar la eficiencia de la enseñanza del CR, especialmente de la combinación de verbo y preposición.

Referencias bibliográficas

Cano Aguilar, R. (1999). *Los complementos de régimen verbal.* En V. Demonte e I. Bosque (Ed.), Gramática descriptiva de la lengua española.

Dueñas, M. (2014). *El tiempo entre costuras*. Barcelona. Editorial Planeta.

Li, C.N. y Thompson, S. A. (1980). *Synchrony and Diachrony: the Mandarin Comparative*, Folia Lingüística Histérica 1/2.

Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid. Espasa Libros.

Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Libros.

Vázquez. G. 1991. *Anáisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán.* Berlín. Peter Lang.

陈昌来. 2014. 《汉语“介词框架”研究》. 商务印书馆.

陈光磊. 2001. 《汉语词法论》. 学林出版社.

崔希亮. 2005. 《欧美学生汉语介词习得的特点及偏误分析》. 世界汉语教学.

崔应贤. 2010. 《现代汉语语法学习与研究入门（第二版）》. 清华大学出版社.

方光焘. 1986. 《方光焘语言学论文集》. 江苏教育出版社.

李林定. 2013. 《汉语语法理论要略——走进字形词语法》. 商务印书馆.

李庭玉. 2001. 《西班牙语前置词》. 外语教学与研究出版社.

厉振苍. 1987. 《现代汉语中的介词》. 语言文字学.

刘丹青. 2003.《语序类型学与介词理论》. 商务印书馆.

陆俭明. 2005.《现代汉语语法研究教程（第三版）》. 北京大学出版社.

陆经生, 徐鹤林. 2002.《西班牙语介词》. 中央图书出版社.

卢英顺. 2005.《形态和汉语语法研究》. 商务印书馆.

罗秀（译）. 2012.《时间的针脚》. 南海出版社.

马建忠. 1983.《马氏文通》. 清华大学出版社.

石毓智, 李讷. 2004.《汉语语法化的历程——形态句法发展的动因和机制》. 北京大学出版社.

肖奚强. 2008.《汉语中介语语法问题研究》. 商务印书馆.

张敏娜. 2007.《西汉语介词比较》. 上海外国语大学硕士研究生毕业论文.

张鹏, 倪茂华. 2013.《中国文化简明教程》. 上海外语教育出版社.

张友学. 2010.《句首介词"在"的隐现及其对外汉教学的启示》. 上海外国语大学硕士研究生毕业论文.

钟棱. 1955.《汉语的词类问题》. 中华书局.

周洋. 2012.《现代汉语原因介词研究》. 上海外国语大学硕士研究生毕业论文.

朱德熙. 2015.《语法讲义》. 商务印书馆.

Análisis de los empleos de la deixis personal en chino y español desde la perspectiva semántico-pragmática

TAO LI

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: El lenguaje no es una materia física, sino una disciplina vinculada con otras aéreas del comportamiento humano, como la actividad cultural, social, psicológica y filosófica, etc. Así pues, durante las últimas décadas, se ha incrementado el interés por las problemáticas como la semántica, pragmática, contexto cognitivo, etc., o sea los ámbitos extralingüísticos.

En general, los estudios de los lingüistas se pueden dividir en dos grupos. El primero es la lingüística que estudia la lengua como un sistema de signos, y el segundo, la lingüística que estudia la lengua como instrumento de comunicación. Indudablemente, estas dos tendencias son indisociables. Pero el tema central del trabajo presente se centra en un fenómeno fundamental durante los actos de habla, que es la deixis, tomando la lengua como instrumento de comunicación. Dentro del marco semántico-pragmático, analizaré la cuestión de los empleos de las deixis personales y los fenómenos de la sustitución entre las distintas deixis personales en español y chino.

En los primeros dos capítulos, introduciré unas concepciones esenciales de Saussure, Karl Bühler, y R. Jakobson con el fin de aclarar la relación entre el lenguaje y la comunicación. En la tercera parte, presentaré la deixis y sus categorías, lo cual nos permite acercarnos más a los pormenores de este estudio. Por último, expondré unos ejemplos representativos de los empleos de las deixis personales en distintas situaciones discursivas no sólo en español, sino también en chino.

Palabras clave: lenguaje; comunicación; semántica; pragmática; contexto cognitivo.

Introducción

A lo largo de la historia de investigación lingüística, cabe destacar los dos maestros, Ferdinand de Saussure quien hizo la división entre la lengua y el habla, y Noam Chomsky, conocido por el postulado de lingüística generativo-transformacional. Gracias a los trabajos pioneros, los estudiosos empezaron a tomar la lingüística como una ciencia, y se dedicaron a las investigaciones de las estructuras y reglas interiores de las lenguas. Sin embargo, es evidente que el lenguaje no es una materia física, sino una disciplina vinculada con otras aéreas del comportamiento humano, como la actividad cultural, social, psicológica y fisolófica etc. Así pues, durante las últimas décadas, se ha incrementado el interés por las problemáticas como la semántica, pragmática, contexto cognitivo etc., o sea los ámbitos extralingülisticos.

Como se ha aludido arriba, a mi entender, en general, los estudios de los lingüistas se puede

dividir en dos grupos. El primero es la lingüística que estudia la lengua como un sistema de signos, y el segundo, la lingüística que estudia la lengua como instrumento de comunicación. Indudablemente, estas dos tendencias están indisociables. Pero el tema central del trabajo presente se centra en un fenómeno fundamental durante los actos de habla, que es la deixis, tomando la lengua como instrumento de comunicación. Dentro del marco semántico-pragmático, analizaré la cuestión de los empleos de las deixis personales y los fenómenos de la sustitución entre las distintas deixis personales en español y chino.

En los primeros dos capítulos, introduciré unas concepciones esenciales de Saussure, Karl Bühler, y R. Jakobson con el fin de aclarar la relación entre el lenguaje y la comunicación. En la tercera parte, presentaré la deixis y sus categorías, lo cual nos permite acercarnos más a los pormenores de este estudio. Por último, expondré unos ejemplos representativos de los empleos de las deixis personales en distintas situaciones discursivas no sólo en español, sino también en chino.

1. En torno a la concepción saussureana : lengua y habla

1.1 Definiciones

Cuando abordamos cualquier tema vinculado con la lingúística, cabe mencionar, sin lugar a dudas, al gran maetro y fundador de la lingüística moderna del siglo pasado, Ferdinand de Saussure.

De acuerdo con la teoría saussureana, el objetivo de la Lingüística es descubrir el sistema y la estructura que subyace a la organización interna de cualquier lengua. Para conseguir esto, es indispensable conocer, ante todo, la distinción entre dos concepciones: **lengua** (en francés, langue)y **habla** (en francés, parole). Veamos primero la delimitación de los dos conceptos de acuerdo con la teoría de Saussure,

- La **lengua** es el sistema lingüístico en sí mismo, con todas sus reglas y su organización interna. Es, por tanto, un objeto de naturaleza abstracta, que representa el conjunto de distinciones y de relaciones esenciales en cada lengua, y se concibe como patrimonio de un grupo social.
- El **habla** está constituida por el comportamiento lingüístico observable, por las manifestaciones concretas que cada individuo hace a título individual. El habla es,, así, una realidad concreta.

1.2 Distinciones entre la lengua y el habla

Lengua y habla están indudablemente unidas, pero también cuentan con diferencias obvias. Saussure define tres aspectos principales que permiten diferenciar lengua y habla:

i. En primer lugar, entiende la lengua como un *código* compuesto de signos aislados en los que se produce una correspondencia entre *imágenes acústicas* y *conceptos*, y el habla como la utilización o empleo de este código por los sujetos hablantes. De este primer punto cabe deducir que toda construcción oracional, así como toda combinación del sentido de los signos que la componen, hay que atribuirla al habla por lo que de actividad intelectual y ejecución fisicofisiológica conlleva.

ii. En segundo lugar, Saussure presenta la lengua como *pasiva*, a modo de tesoro, puesto que en el proceso de aprendizaje y asimilación considera que sólo intervienen las *facultades receptivas* del cerebro, de ahí que toda actividad vinculada con el lenguaje haya de situarse en el habla.

iii. En tercer lugar, considera que la lengua tiene un carácter *social* frente a la individualidad del habla,

de lo que se deduce una comprensión uniforme y estable de los signos lingüísticos.

iv. En cuarto lugar, la lengua es un *sistema autorreferencial,* en el que los signos son susceptibles de recibir de sí mismos su propia descripción. Así dirá Saussure que la lengua es un todo en sí misma y un principio de clasificación, independientemente de su empleo en el habla, y cuyo valor semántico es propiamente lingüístico.

2. Lengua y Comunicación

2.1 Introducción

Para los lingüistas, el primer paso de la investigación de la relación entre lenguaje y comunicación siempre consiste en distinguir plenamente entre los hechos que manifiestan una inteción comunicativa y aquéllos que no manifiestan tal intención. Además, cuando los lingüistas hablan de comunicación lingüística, siempre tienen en cuenta de que el hablante puede convertirse en oyente y el oyente en hablante, que resulta ser la característica fundamental de la comunicación lingüística.

Desde el punto de vista de la epistemología de la lingüística moderna, la lengua se define, fundamentalmente como "instrumento de comunicación". El concepto comunicación es uno central en la lingüística estructural y también es la función básica del lenguaje porque la comunicación es en muchos casos, entendida como la utilización de códigos para la transmisión de información entre un emisor (hablante) y un receptor (oyente).

Sin embargo, la función central de la comunicación en el lenguaje no significa la única funición. En este sentido, a lo largo de la evolución de la lingüística moderna, había varios desarrollos importantes sobre el estudio de las funciones del lenguaje, entre otros, presentaré dos postulados representativos por Karl Bühler y Roman Jacobson.

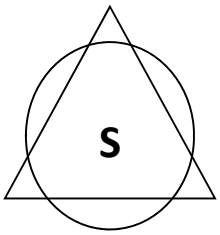
2.2 El esquema de la comunicación según Bühler

A mediados de los años 30 del siglo pasado, el filósofo y psicólogo alemán Karl Bühler caracteriza al lenguaje como un *Organon*, como una herramienta de la que se sirven los hablantes de una lengua para comunicarse entre sí. Para ello, establece una clasificación del acto verbal en sus tres componentes esenciales: el *emisor*, el *receptor* y la *situación externa* (objetos y relaciones) a la que se hace referencia en la comunicación.

Según cuál de los tres componentes del proceso de comunicación obtenga prioridad en la enunciación, la función de los distintos enunciados de la lengua será *expresiva, apelativa* y *representativa,* cuya relación se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
El modelo del Organon de Bühler (1934)
y las funciones semánticas del signo lingüístico

Objetos y relaciones



Apelación

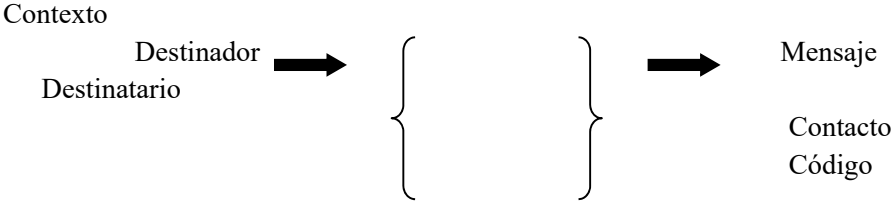
Expresión

2.3 El esquema de Jakobson

El esquema tripartito de Bühler fue modificado en 1960 por R. Jakobson quien lo amplió incorporando tres nuevos factores: *el código, el mensaje y el canal o contacto establecido entre los interlocutores*. Para que el emisor (se puede llamar *destinador*) pueda enviarle un *mensaje* a su receptor (*destinatario*) deben cumplirse las siguientes condiciones:

- El mensaje debe tener un cierto contenido que pueda ser captado por el destinatario. En este sentido, el mensaje tiene que tener un *contexto*, o mejor dicho, debe reflejar una determinada realidad susceptible.
- Además del contexto, el destinador y el destinatario tienen que compartir un mismo *código* en común para llevar a cabo las actividades de codificación y descodificación.
- Por último, para que el mensaje pueda llegar al destinatario es necesario que exista un canal físico (el aire, a través del cual se transmiten las ondas sonoras, si se trata de la comunicación oral; el cable, si se trata de la comunicación telefónica o del correo electrónico por ejemplo), así como también una determinada conexión psicológica entre los dos interlocutores.

Cuadro 2
Los factores inalienables de la comunicación verbal según R. Jakobson (1960)



Hasta ahora nos hemos centrado principalmente en los componentes básicos sobre la lingüística, resulta necesario referirnos en las líneas siguientes al desarrollo específico de dichos componentes, que constituye el ámbito principal de análisis de esta tesina, a saber la deixis.

3. La Deixis

3.1 La teoría de Benveniste: enunciación y deixis

Émile Benveniste fue un lingüista francés, profesor de lingüística en el Collège de France entre 1937 y 1969. Sus principales aportaciones en el ámbito lingüístico las podemos conocer mediante los dos tomos de su obra 《*Problemas de lingüística general*》. Decía Benveniste de las dos antologías de sus estudios que "Si aquí los presentamos como "problemas", es porque en conjunto, y cada uno por su lado, aportan sendas contribuciones a la gran problemática del lenguaje, que es enunciada en los principales temas tratados: son consideradas las relaciones entre lo biológico y lo cultural, entre la subjetividad y la socialidad, entre el signo y el objeto, entre el símbolo y el pensamiento, y también los problemas del análisis intralingüístico. Quienes descubran en otros dominios la importancia del lenguaje verán así cómo aborda un lingüista algunas de las cuestiones que se plantean y acaso advertirán que la configuración del lenguaje determina todos los sistemas semióticos."

De entre los planteamientos puestos por Benveniste, se destaca primero su concepción de la lengua como estructura articulada en varios niveles (coincide en esto con el resto de concepciones estructurales), pero que atiende en su disposición jerarquizada a dos criterios teóricamente inseparables: la *forma* y el *sentido*. Sin duda, la aportación más importante de Benveniste, que es tomada como fundamento en algunos modelos pragmáticos, es la que se conoce como teoría de la *enunciación.*

La enunciación es definida como una instancia intermedia entre la lengua como sistema de signos y el habla como manifestación expresa de la lengua. Consiste, en principio, en poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. Es un proceso de apropiación de la lengua por un individuo concreto. La condición específica de la enunciación es el acto mismo de producir un enunciado y no el contenido específico de ese enunciado (distinción importante entre acto y producto resultante, sobre este último trabaja la concepción estructural clásica). Según el mismo lingüista,"*antes de la enunciación la lengua no es más que posibilidad de lengua; después de la enunciación la lengua se manifiesta como una instancia de discurso que emana de un locutor, forma sonora que atañe a un auditor y que suscita otra enunciación de regreso.*"

A través de la presentación breve mencionada arriba de las teorías de Benveniste, se observa que la enunciación ya no es considerada como ajeno de la lengua, sino como un fenómeno integrado en ella. Podemos decir que detrás de cada enunciado o cada discurso, hay una enunciación que se hace palpable a través de partículas lingüísticas que Benveniste llama deícticos, cuyo eje se construye y oscila fundamentalmente sobre la persona (yo/nosotros, tú/vosotros), el tiempo (ahora, hoy, ayer etc.) y el espacio (aquí, ahí, etc.). De estos elementos nos ocuparemos en las líneas que siguen.

3.2 Categorías de la deixis

El término deixis, procedente de la palabra griega que significa «señalar» o «indicar», designa la referencia, por medio de unidades gramaticales de la lengua, a elementos del contexto de la comunicación; deixis es sinónimo de referencia exteriorizada o extralingüística. Son deícticas todas las expresiones lingüísticas que se interpretan en relación con un elemento de la enunciación. La señalización deíctica es

frecuente sobre todo en las conversaciones cara a cara.

En la teoría de la enunciación de É. Benveniste, el yo-aquí-ahora constituye el «centro deíctico» o «punto cero» de las coordenadas contextuales para la realización e interpretación de cada acto de comunicación. Es el hablante quien organiza el discurso desde su campo de referencias, que otorga sentido a los elementos deícticos y al propio discurso.

Según el factor contextual que se manifieste (los interlocutores, el momento o el lugar de la comunicación) se clasifican varios tipos de deixis como los siguientes.

i. La deixis personal, expresada con pronombres personales de 1.ª y 2.ª persona [yo (mí, me,...), tú (te, ti,...)]; también, con los de de 3.ª persona [él, ella,...], pero con éstos sólo cuando señalan a una persona presente en la situación; con pronombres posesivos de 1.ª y 2.ª persona [mi, tu, su, mío, tuyo, nuestro, vuestro,...]; y con morfemas verbales de 1.ª y 2.ª persona, a causa de la elipsis en español del pronombre sujeto (como la conjugación de [hablo], en que la «o» final señala a la persona que habla).

ii. La deixis temporal, realizada mediante adverbios, locuciones y sintagmas adverbiales de presente [hoy, ahora,...], pasado [ayer, la semana pasada, hace poco,...] o futuro [la semana próxima, dentro de poco,…] y mediante morfemas de tiempo [vengo], [vine], [vendré]

iii. La deixis espacial, formulada con adverbios de lugar [aquí, ahí, allí, allá,...], demostrativos [éste, ése, aquél,…] y verbos de significado locativo ([traer] al lugar en que se habla, [venir],...).

iv. La deixis textual o discursiva, a medio camino entre la deixis y la anáfora, realizada con pronombres personales o demostrativos neutros [eso, ello, lo] o expresiones del tipo [líneas más arriba, como ya hemos comentado, a continuación,...]; remite a fragmentos del texto que se han dicho, o que se van a decir, y que, por lo tanto, están ya presentes en el entorno comunicativo y son susceptibles de ser señalados.

v. La deixis social que refleja o establece la relación social entre los participantes en la comunicación. Las fórmulas de tratamiento, aunque forman parte de la deixis personal, se consideran como grupo específico ya que no sólo señalan los papeles de locutor e interlocutor, sino también su estatus social y la relación que los une. En español el sistema de tratamientos varía según los dialectos: [tú, usted, vos, ustedes, vosotros] se utilizan de modo distinto, por ejemplo, en el español hablado en algunos países de Latinoamérica, conformando por lo tanto subsistemas distintos de deixis social.

Veamos dos ejemplos con los distintios tipos de deixis [1]:

a) 【Te】^{dp}【dije】$^{dp/dt}$【la semana pasada】^{edt}que 【ellos】^{dp} 【iban】$^{dp/dt}$ a viajar 【fuera】^{de}.

b) Diversas fuentes del Ejecutivo 【coinciden】^{dt}en que serán durísimos, precisamente para rematar 【en Europa】^{ede} esa credibilidad que 【le】^{dp} permitirá a Rajoy pedir más flexibilidad. Pero no 【se presentarán】^{dt} 【hasta una semana después】^{edt} de las elecciones andaluzas, el 25 de marzo.

[1] Los deícticos se han codificado de la siguiente manera: 《edt》expresión deíctica temporal, 《ede》expresión deíctica espacial, 《dp》 deíctico de persona,《dt》 deíctico de tiempo,《de》 deíctico de espacio

3.3 La subjetividad

El ámbito principal de este trabajo es el análisis de los usos de deixis de persona en el contexto pragmático, y en muchos casos, las deixis de persona desempeñan el papel de sujetos de un discurso. A continuación, desarrollaremos el conocimiento del sujeto y la subjetividad.

La subjetividad es la cualidad de subjetivo. Se trata de aquello perteneciente o relativo al sujeto, tomado en oposición al mundo externo. Por otra parte, el concepto hace referencia a nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo, de acuerdo a lo señalado por el diccionario de la Real Academia Española (RAE).

El tema de la subjetividad siempre es analizado desde la filosofía, lo cual es una ciencia compleja y profunda, que no vamos a ampliar más en esta tesina sobre este tema. Dentro del marco de filosofía, la noción subjetividad hace referencia a las interpretaciones que se realizan sobre cualquier aspecto de la experiencia. Por eso son accesibles sólo para la persona que las experimenta, ya que una misma experiencia puede ser vivida de diferentes formas por cada individuo.

De esta forma, el sujeto elabora opiniones propias en base a sus experiencias. Se trata, por supuesto, de opiniones subjetivas que están configuradas por todos los hechos vividos. Debido a esta característica subjetiva de las deixis personales, se puede observar en los actos de habla que los diferentes empleos y usos sustituidores entre las deixis perosonales pueden suscitar efectos distintos marcando un distanciamiento de proximidad o lejanía dependiendo de las circunstanciales contextuales de cada discurso, lo cual no sólo se puede observar en español, sino también existe en el chino, que nos adentraremos en el apartado que sigue, mostrando unos ejemplos concretos en español, y también en chino

4. Empleos sustituidores de las deixis personales en chino y español

4.1 Empleo de la 1.ª persona plural en lugar de la 1.ª singular

Es un fenómeno muy común en español el uso de "Nosotros" en lugar de ¨Yo¨ con significado usado por el periodismo, el ensayo o tesis etc. para mostrar modestia, Veamos las siguientes oraciones como ejemplo:

✓ *Una propuesta teórica…nos proponemos abordar en las páginas siguientes.*

Ahora, vamos a ver unos ejemplos en chino. Como se sabe por todos, en chino, tenemos dos palabras que conllevan el significado de ¨nosotros¨ en español, que son “我们” y “咱们”. Las diferencia de las dos palabras consiste en que la ¨咱们¨ se usa incluyendo el oyente, o sea ¨咱们¨ equivale a ¨Yo+Tú¨, mientras ¨我们¨ es una expresión excluyendo el oyente, en la mayoría de los usos prácticos. Pero con el uso de ambas palabras, igual como la ¨nosotros¨, se puede mostrar una modestia también, como el siguiente ejemplo:

✓ 在这篇论文中，我们将介绍一种新的教学方法.....是我们长期教学经验的成果总结。

Trad: En esta tesis, vamos a presentar una nueva metodología didáctica.....que es el resumen a través de la experiencia de enseñanza durante estos años.

4.2 Empleo de la 1.ª persona en lugar de la 2.ª

Este empleo de la deixis suele aplicar en las conversaciones para reducir la distancia entre el hablante y el oyente con el fin de expresar un sentimiento cariñoso y hacer sentir a los oyentes una proximidad al sujeto hablante. He aquí dos ejemplos en español y chino:

- ✓ ¡Buenos días, Jorge! ¿Cómo andamos?
- ✓ 你要记住，我们（你）是学生，我们（你）的主要任务是学习。

Trad: Acuérdate que somos estudiante, y nuestra tarea principal es estudiar.

4.3 Empleo de la 3.ª persona en lugar de la 2.ª

En español, este fenómeno pasa en ciertos ambientes sociales en los que se quieren "marcar las distancias", y los deixis más usados para esta función son "el señor, la señora, el señorito y la señorita". En estas situaciones, el locutor se autoexcluye frente al alocutario para mostrar el respeto. Un ejemplo es:

- ✓ ¿La señora desea algo? (Cuando algún camarero sirve a los clientes.)

Sin embargo, en chino, este tipo de empleo sustituidor se usa mucho entre los adultos con los niños como una forma comunicativa con mucho cariño, o si se enuncian entre amigos, es para expresar una connotación burlesca. Veamos unas oraciones como ejemplo:

- ✓ 宝宝乖，宝宝别哭！

Trad: ¡Tranquilo,niño! ¡No llores!

- ✓ 哟！看样子，有人吃醋了！

Trad: ¡Mira! ¡Alguien se pone celosa!

4.4 Empleo de la 3.ª persona en lugar de la 1.ª

La aplicación de este empleo conlleva una modificación o anulación del estatuto del alocutario en español. De esta manera, el locutor cobra un privilegio frente al interlocutor. Ejemplos:

- ✓ El Rey quiere comer.
- ✓ ¡El director (en el caso del sujeto hablante) decide en esta empresa!

En cuanto a este fenómeno en chino, cabe referirnos a la típica palabra ¨人家¨, que significa ¨la otra persona¨, pero se suele usar con el sentido semántico de la primera persona atribuyendo un ambiente con mucha intimidad e incluso con un tono mimado. Fijémonos en estos ejemplos:

- ✓ 还有多远的路啊？人家走不动了！

Trad: ¿Cuánto falta? Ya no puedo caminar más.

- ✓ 袭人啐道：“小蹄子，人家说正经话，你又来胡拉混扯的了。”(摘自《红楼梦》)

Trad: Xiren reprochó,¨¡Cabrona! Lo he dicho en serio. ¡Tú no lo líes!¨ (de la obra ¨Sueño de las

mansiones rojas¨)

Conclusión

Como hemos podido observar en las páginas anteriores, las expresiones deícticos como《yo-ahora-aquí》 son componentes esenciales y significativos en los actos discursivos, y además, los usos sustituidores de las deixis personales puede producir y expresar distintos efectos sentimentales en cierto modo dependiendo de las situaciones contextuales, no sólo en español, sino también en chino.

Cabe sañalar que el presente trabajo es sólo un análisis preliminar de la deixis desde la perspectiva pragmática, pero tal y como hemos mostrado, tenemos que estar consciente de la riqueza de los ámbitos de investigación que podemos realizar sobre la lingülistica. Este trabajo no es un punto final, sino una punto de partida para más estudios concernientes al lenguaje, a su función comunicativa y la aplicación semántico-pragmática.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Martínez M.ª Á. (1989). *El Pronombre*. Madrid: Arco Libros.

García Negroni, M. M.. (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía*. Madrid Editorial Gredos.

Lu, J. (2008). *Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino.* Análisis, (México), Volumen (11), 45-56.

Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Mounin, G. (1979). *Lingüística y filosofía.* Madrid, Editorial Gredos.

Real academia española. (2009), *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Siewiersk, A. (2008). *Person*. Beijing: Beijing University Press.

Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.

Escandell Vidal, M.V.. (2011), *Invitación a la lingüística*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

YULE, G. (1996), *Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.

吕叔湘, (1982). *中国文法要略*. 北京: 商务印书馆.

潘文国, 谭慧敏. (2006). *对比语言学: 历史与哲学思考*. 上海: 上海教育出版社.

孙义桢, (1994). *西班牙语实用语法新编*. 上海: 上海外语教育出版社.

孙蕾, (2002). *指示语语义特性研究*. 成都: 四川人民出版社.

许余龙, (2002). *对比语言学*. 上海: 上海外语教育出版社.

俞东明, (2011). *什么是语用学*. 上海: 上海外语教育出版社.

Recepción de la *Ortografía* de la RAE

JOSÉ LUIS LÓPEZ-QUIÑONES LABELLA

Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan

Resumen: La aparición a finales de 2010 de la nueva *Ortografía de la lengua española*, producto del consenso entre la Real Academia Española y la Asociación de Academias, no ha generado indiferencia. Como prueba la cantidad de noticias y opiniones publicadas, el asunto ortográfico goza de atención y de vigencia. El tratado académico, que explica de forma prolija y razonada –como nunca antes se había hecho– el sistema ortográfico de la lengua española, introduce una serie de cambios, mínimos tanto en su número como en su alcance.

Contra estas novedades se han alzado voces críticas, las cuales, a pesar de ser abultadas y de renombre, carecen de una autoridad que solo se reconoce a la RAE. Es precisamente la autoridad académica, generadora de actitudes de aceptación y de rechazo, un hecho analizable en el espacio y en el tiempo; la lingüística de corpus permite demostrar por medio de testimonios si profesionales de la lengua escrita acatan las recién estrenadas normas académicas o se mantienen firmes en los usos inveterados.

Mediante técnicas cuantitativas se documenta la práctica que se está realizando de algunas de las nuevas grafías en diferentes publicaciones y, de tal manera, examinar la recepción que ha experimentado la *Ortografía*. Dos cronologías se han utilizado para establecer porcentajes: el primer semestre de 2011 (los seis meses inmediatamente posteriores a su alumbramiento) y el año 2014 (cuatro años después).

El objetivo es, por tanto, cuantificar el conflicto entre *norma* (Academia) y *uso* (prensa) en el campo ortográfico sin dejar de lado las nuevas publicaciones académicas de la *Ortografía básica de la lengua española* (2012) y el *DRAE* (2014).

Palabras clave: ortografía; RAE; norma; uso.

Metodología

Esta comunicación[1] analiza la *Ortografía de la lengua española* publicada en 2010 por la Real Academia y la Asociación de Academias. Esta obra introduce una serie de cambios, mínimos tanto en su número como en su alcance[2], pero que han suscitado polémicas no resueltas. Son dos los estudios realizados:

- El primero se centra en la repercusión mediática de la *Ortografía*.
- El segundo estudio demuestra si se siguen las nuevas normas o recomendaciones por medio de porcentajes numéricos.

[1] Es un resumen de mi tesis doctoral (López-Quiñones, 2015).
[2] Aguilar (2012 y 2013); De la Riva Fort (2011); Giménez Folqués (2011); Sarmiento (2011).

Para la **primera investigación**, el objetivo es documentar y analizar las reacciones que tuvo en prensa la *Ortografía*. La metodología consistió en crear el llamado **Corpus α**, que reúne 166[3] textos que se reparten entre noticias, artículos de opinión y entrevistas. Aparecieron entre noviembre de 2010 y mayo de 2015 en 19 periódicos[4], tanto de España como de Hispanoamérica y EE. UU. Este material permite apreciar las actitudes hacia la *Ortografía* y la Academia, los argumentos en defensa de una postura, los correspondientes contraargumentos, las cuestiones más polémicas y más debatidas, las desinformaciones, las contradicciones e, incluso, los enfrentamientos.

En la **segunda investigación** se estudia la aceptación de las novedades ortográficas en textos periodísticos de manera cuantitativa a través de casos y sus porcentajes. Estos resultados numéricos son una radiografía de la lengua que permite observar la distancia que separa la *norma* de la Academia del *uso* de la prensa. Los resultados arrojan luz sobre las publicaciones que cumplen o incumplen la escritura predicada por la Academia. También se presta atención al comportamiento de las distintas novedades ortográficas dentro de un mismo diario; su análisis revela hacia cuáles se manifiesta una actitud permeable al cambio y hacia cuáles una actitud reacia a la adopción.

Los usos ortográficos se estudian a partir de los corpus de noticias que la prensa pone a disposición de los internautas. Se han utilizado dos corpus para establecer porcentajes. El **Corpus β** analiza el primer semestre de 2011 (es decir, los seis meses inmediatamente posteriores a su aparición) y se limita a tres cuestiones ortográficas:

- La obligación de escribir sin tilde la palabra *guion*,
- la recomendación de escribir con <c> el país *Catar* y
- la recomendación, luego obligación, de unir el prefijo *ex-* con el sustantivo que precede.

Tabla 1

1. guion	1. Catar	1. exconcejal, expresidente
2. *guión	2. *Qatar	2. *ex concejal, *ex presidente

La metodología sigue los siguientes pasos:

- Paso 1: Elegir periódicos digitales de España e Hispanoamérica
- Paso 2: Obtener casos gracias a los buscadores de noticias
- Paso 3: Cribar los casos obtenidos
- Paso 4: Confeccionar tablas con el número de casos y sus porcentajes
- Paso 5: Analizar los valores numéricos por comparación

El primer paso consiste en seleccionar diez publicaciones representativas del mundo hispanohablante que han de cumplir con las siguientes condiciones:

- Gozar de difusión y de reconocimiento histórico por su versión escrita.

[3] Estos textos se organizan en seis segmentos temporales: noviembre de 2010 (67 textos), diciembre de 2010 (33 textos), enero de 2011 (17 textos), febrero de 2011 (10 textos), marzo de 2011 (8 textos), de abril a diciembre de 2011 (14 textos), de enero de 2012 a mayo de 2015 (17 textos).

[4] *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *La Vanguardia*, *El Confidencial*, *Público*, *Libertad Digital*, *Ideal*, *El Diario de León*, *La Opinión de Murcia*, *El Universal* (México), *Clarín* (Argentina), *El Tiempo* (Colombia), *El Comercio* (Perú), *El Mercurio* (Chile), *La Nación* (Costa Rica), *El Nuevo Herald* (EE. UU.), *La Opinión* (EE. UU.) y el *New York Times*.

- Albergar en su edición digital un buscador de noticias.
- Disponer de un buscador de noticias que sea mínimamente aceptable y que arroje un número representativo de casos.

Para España se han seleccionado cinco diarios que cumplen con los requisitos anteriores y para Hispanoamérica otros cinco. Los diarios españoles consultados son *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *Ideal* y *Marca*. En América se ha optado por *El Universal* (de México), *Clarín* (de Argentina), *El Tiempo* (de Colombia), *El Comercio* (de Perú) y *El Mercurio* (de Chile).

El paso 2 es obtener casos gracias a los buscadores de noticias que los periódicos digitales ponen a disposición de los internautas para consultar sus textos en línea. Estos corpus son una valiosa herramienta de estudio lingüístico, pero los buscadores presentan limitaciones por lo que la información que arrojan debe tratarse con precaución. En el buscador de noticias se introducen las variantes ortográficas de la cuestión que interesa estudiar.

El paso 3 consiste en cribar los casos obtenidos. Esta labor, aunque ardua, es indispensable para certificar la validez de los datos. Los buscadores de la prensa digital no son buscadores de palabras, sino de noticias; uno obtiene documentos que registran el término consultado, pero además otros afines. Es necesaria una criba, labor de poda, contabilizando los casos uno a uno para así obtener datos numéricos fiables. Hay que ver el texto; no se puede utilizar un programa de recuento automático.

El paso 4 es confeccionar tablas con el número de casos y sus porcentajes. Esto permite ver la evolución mes a mes. El paso 4 es analizar los valores numéricos por comparación aportando una interpretación cuantitativa y cualitativa.

El **Corpus γ** repite la experiencia del **Corpus β** con una serie de reajustes. Este corpus toma datos de 2014, pero, si el número de casos no es representativo, el corte temporal se amplía a fechas anteriores. A diferencia del **Corpus β**, el **Corpus γ** no analiza la evolución a lo largo de los meses, sino que ofrece una instantánea reciente –del año 2014– de una determinada cuestión ortográfica.

Puesto que en este corpus se someten a análisis muchas grafías, se ha realizado una distribución en dos clases. Las cuestiones más novedosas y polémicas se analizan en diez periódicos, mientras que otras grafías, a las que apenas se les ha prestado atención, han sido abordadas únicamente en dos diarios españoles: *El País* y *El Mundo*.

En el **Corpus γ**, cinco grafías se analizan en diez periódicos; se repiten las grafías del **Corpus β** (*guion*, *Catar*, *ex-*) y se añaden *solo* y *papa*. De la normativa académica se extrae que *Qatar* con <q> y *solo* sin tilde, aunque admisibles, son formas no recomendadas.

Tabla 2

1. guion	1. Catar	1. exministro	1. solo	1. papa
2. *guión	2. *Qatar	2. *ex ministro	2. *sólo	2. *Papa
		3. *ex-ministro		

Abajo figuran las grafías cuyo estudio se limita a *El País* y *El Mundo*. Responden a cuestiones como el plural de una palabra con singular en *-ey* o *-ay* (*jerséis*, *gais*), el hiato *ii* (*chiita*), la minúscula de cargos

y títulos (*rey*), la minúscula de los sustantivos genéricos (*mar Caspio*), la cursiva obligatoria[5] de extranjerismos no adaptados (*hooligan*, *pendrive*, *software*, *affaire*, *jazz*), la cursiva obligatoria[6] de las perífrasis latinas (*a posteriori*, *grosso modo*, *motu proprio*), los topónimos recomendados (*Pionyang*, *Baréin*), la correcta adaptación de *quorum* en *cuórum*, la no alteración de una sigla pese a que deba leerse en plural (*ONG* leído [o e n e ' x e s]) y la correcta adaptación de *whisky*.

Tabla 3

1. jerséis	1. gais	1. chiita	1. rey	1. mar Caspio
2. *jerseis	2. *gays	2. *chiíta	2. *Rey	2. *Mar Caspio
3. *jerseys				

Tabla 4

1. *hooligan*	1. *pendrive*	1. *software*	1. *affaire*
2. *hooligan	2. *pendrive	2. *software	2. *affaire
3. *«hooligan»	3. *«pendrive»	3. *«software»	3. *«affaire»
4. *'hooligan'	4. *'pendrive'	4. *'software'	4. *'affaire'
5. *"hooligan"	5. *"pendrive"	5. *"software"	5. *"affaire"

Tabla 5

1. *jazz*	1. *a posteriori*	1. *grosso modo*	1. *motu proprio*
2. *jazz	2. *a posteriori	2. *grosso modo	2. *motu proprio
3. *«jazz»	3. *«a posteriori»	3. *«grosso modo»	3. *«motu proprio»
4. *'jazz'	4. *'a posteriori'	4. *'grosso modo'	4. *'motu proprio'
5. *"jazz"	5. *"a posteriori"	5. *"grosso modo"	5. *"motu proprio"
		6. **groso modo*	6. **Motu proprio*
		7. **grosso* modo	7. **Motu Proprio*

Tabla 6

1. Pionyang	1. Baréin	1. *cuórum*	1. ONG	1. wiski
2. *Pyongyang	2. *Bahréin	2. *quorum*	2. *ONGs	2. güisqui
	3. *Bahrein	3. *quorum	3. *ONG's	3. *whisky*
		4. *quórum		4. *whiskey*
		5. **quórum*		5. *whisky
		6. *"quórum"		6. *whiskey
				7. *whiski
				8. *wisky

Antes de pasar a las conclusiones quiero apuntar la existencia de dos fuerzas opuestas. Por un lado, están los seguidores de la norma marcada por la Real Academia, mientras que, por otro lado, se encuentra el sentimiento antiacadémico, contrario, a veces hostil, hacia todo lo que tenga que ver con la Academia. Este sentimiento llega a nuestros días en obras de estudiosos y en un sector de la opinión pública (Alberte,

[5] En la *Ortografía* (2010) las comillas también eran aceptables, pero la *Ortografía básica* (2012) especifica que en los textos tipográficos solo se aplica la cursiva.
[6] Véase nota anterior.

2011; Buenaventura, 2011; Calvo, 2011; Del Valle y Villa, 2012; Díaz, 2011; Forgas, 2011; Lara, 2011; Martínez de Sousa, 2011 y 2012; Moreno Cabrera, 2011; Senz, 2011). Los desencuentros entre la Academia y los lingüistas del siglo XIX fueron analizados por Martínez González (2012).

Conclusiones[7]

- Nada más anunciarse las novedades que traía consigo la *Ortografía* de 2010 se originó un revuelo de protestas. Paradójicamente, parte del descontento procedía de algunos académicos como Rodríguez Adrados, Luis Goytisolo, Javier Marías, Pérez-Reverte y Muñoz Molina. En España, las principales quejas se centraron en la recomendación de llamar *ye* a la *i griega* y en la caída de las tildes en las palabras *guion* y *solo*. La protesta más llamativa fue la página de la red social Facebook «Me niego a que la *i griega* pase a llamarse *ye*» que incluía una caricatura de esta letra.

- Las innovaciones de la nueva *Ortografía* no son gratuitas; en su mayoría provienen de demandas formuladas por ortógrafos como Julio Casares, José Polo, Manuel Seco y José Martínez de Sousa. El rechazo actual no proviene tanto de los lingüistas, sino de los literatos y la opinión pública.

- Respecto a la postura en América, la buena acogida que *El Tiempo* de Colombia dispensó en su editorial contrasta con el rechazo de *El Universal* de México, que acusó a la Academia de querer perpetuar el colonialismo.



- Pude documentar que los medios de comunicación propagaron una falsa noticia. La prensa afirmaba que la Academia pretendía que el nombre de la letra <z> se escribiera con <c>. La intención de la Academia era justamente la contraria, que se escribiera con <z>, no con <c>.

- Los nuevos cambios suscitaron en *El País* un interesante cruce de argumentos lingüísticos entre dos académicos, el escritor Javier Marías y el coordinador de la *Ortografía* Salvador Gutiérrez. El caso al que ambos dedicaron más atención fue a la presencia o ausencia de tilde en los diptongos ortográficos como *guion*.

- Muchas de las críticas revelan desconocimiento de en qué consiste el cambio y de la situación precedente al cambio, especialmente la tilde del adverbio *solo* (pues se continuaba una tendencia y se retomaba lo establecido en 1959).

- Asimismo, se aprecia en las protestas falta de lectura de la *Ortografía*. Un gran número de reproches encuentra su réplica en el propio volumen, donde se aducen las razones de la medida adoptada y se justifica el descarte de otras soluciones. Por ejemplo, la *Ortografía* afirma que la unión de las vocales <i> átona y <o> es siempre un diptongo ortográfico, aunque se pronuncie en sílabas distintas. Los críticos insisten en la pronunciación en hiato de *guion* como si la *Ortografía* no comentara nada al respecto; en realidad, el texto académico dedica un gran espacio a tal asunto.

- El argumento de peso que mencionan algunos críticos como Pérez Reverte para su oposición y que legitima la grafía anterior es el del uso. Cuestionan que la Academia, aunque no le falten razones, decida cambiar una costumbre arraigada entre los miembros de una comunidad de hablantes.

- En la Tabla 7 figuran los resultados numéricos del **Corpus β** (tres novedades ortográficas en diez diarios digitales durante el primer semestre de 2011):

[7] Todas las fuentes de los datos que se exponen pueden consultarse en López-Quiñones (2015).

Tabla 7: ***Corpus β***

	guion	**Catar**	**ex-**	
El País[@]	28 %	77 %	62 %	**56 %**
ABC[@]	6 %	21 %	34 %	**20 %**
El Mundo[@]	3 %	19 %	26 %	**16 %**
Ideal[@]	17 %	49 %	54 %	**40 %**
Marca[@]	5 %	18 %	29 %	**17 %**
El Universal[@] **(México)**	1 %	2 %	3 %	**1 %**
Clarín[@] **(Argentina)**	0 %	0 %	1 %	**0 %**
El Tiempo[@] **(Colombia)**	32 %	19 %	3 %	**18 %**
El Comercio[@] **(Perú)**	27 %	0 %	0 %	**9 %**
El Mercurio[@] **(Chile)**	1 %	1 %	2 %	**1 %**
	12 %	**20 %**	**21 %**	

- Atendiendo a los promedios, la mayor aceptación se produce en las grafías que incluyen el prefijo *ex-* sin espacio de separación (21 %). Con un promedio similar (20 %) se encuentra el topónimo *Catar*. La grafía *guion* sin tilde logra un porcentaje inferior (12 %), lo que prueba la presencia de resistencias mayores a las que se enfrentan *ex-* y *Catar*.

- Según los promedios de los diarios digitales, la publicación más fiel a la Academia en el primer semestre de 2011 es *El País* (56 %) seguida de *Ideal* (40 %). A continuación se encuentran *ABC* (20 %), *El Tiempo* de Colombia (18 %), *Marca* (17 %), *El Mundo* (16 %) y *El Comercio* de Perú (7 %). En el resto de publicaciones (*El Universal*, *Clarín*, *El Mercurio*) el eco académico es imperceptible.

- Todos los diarios españoles dan cabida a las nuevas grafías. La adopción de *Catar* y de *exconcejal* en *El País* es un hecho consumado. Incluso *Marca*, una publicación deportiva, se muestra sensible a las cuestiones académicas que se refieren a *Catar* y *expresidente*.

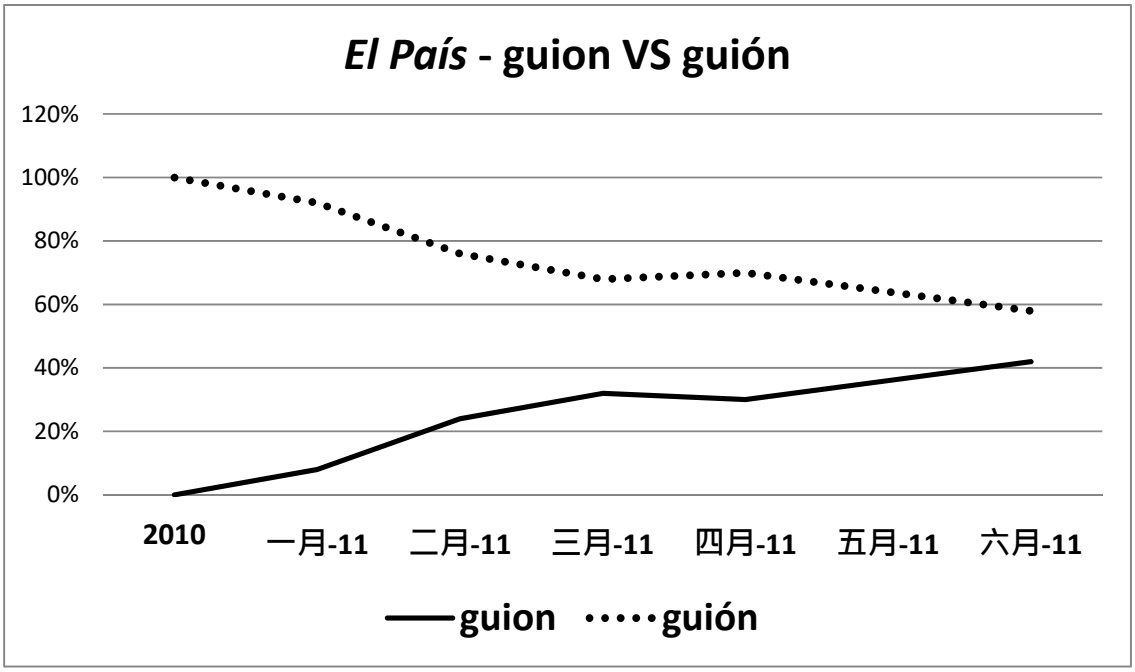
- Los diarios hispanoamericanos *El Universal*, *Clarín* y *El Mercurio* se desentienden de las escrituras predicadas por la *Ortografía* como bien demuestran sus exiguos porcentajes.

- Respecto al futuro, cabe preguntarse en cada cuestión ortográfica si los porcentajes continuarán al alza desterrando la anterior grafía o se asentará una incómoda situación de coexistencia de formas.

- En las siguientes gráficas se aprecia el proceso de aceptación en el diario *El País*. Atestiguan cómo la Academia fue capaz en 2011 de provocar alteraciones en el nivel ortográfico de la lengua.

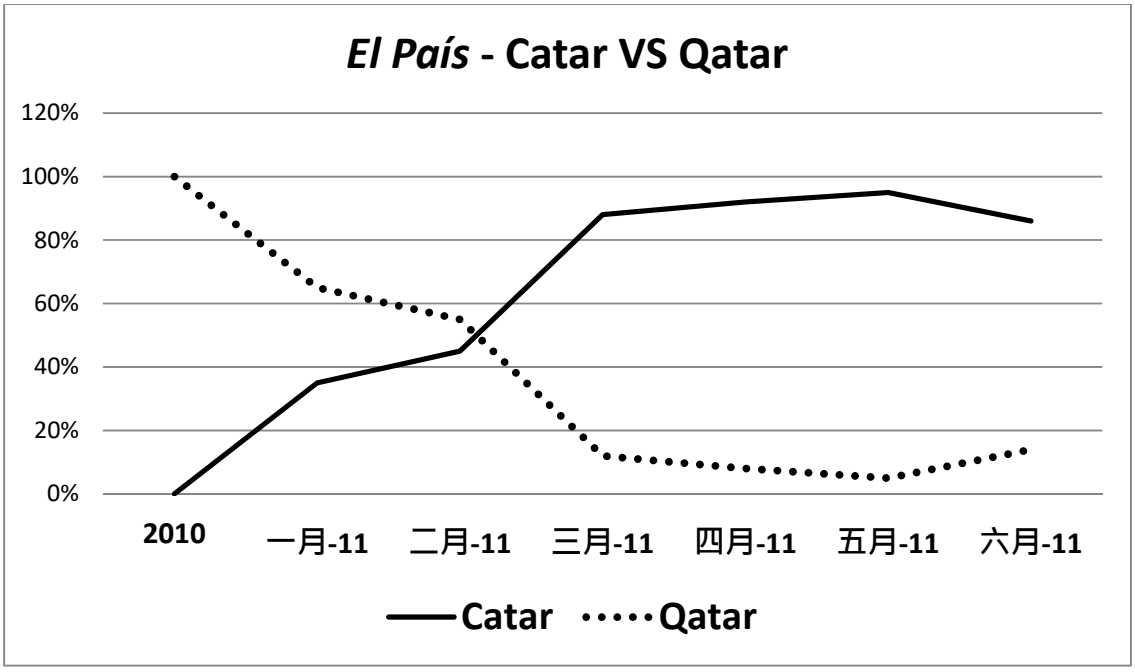
En la Gráfica 1 el uso de *guion* sin tilde creció paulatinamente hasta llegar al 40 %. Actualmente está en un 60 %.

Gráfica 1: guion / guión



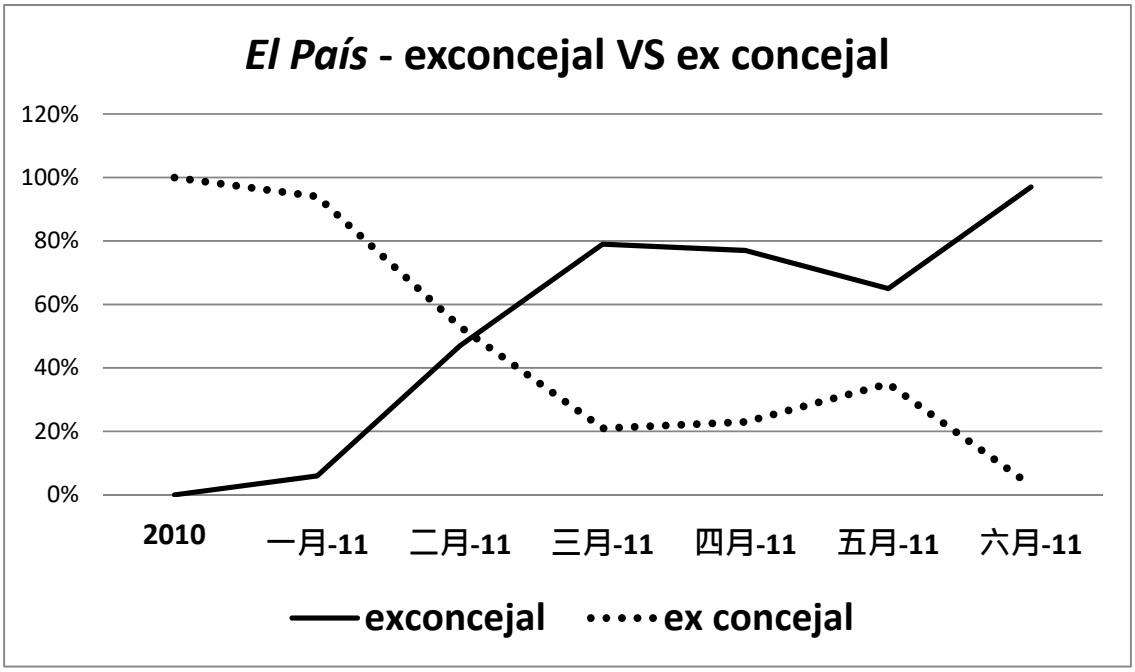
En la Gráfica 2 la adopción de la grafía *Catar* fue muy rápida, situándose por encima del 80 %.

Gráfica 2: Catar / Qatar



En la Gráfica 3 vemos que *exconcejal* llegó a superar el 90 %. Para el año 2014 analicé la palabra *exministro* y también lograba un porcentaje del 90 %.

Gráfica 3: exconcejal / ex concejal



- En 2012 apareció la *Ortografía básica*, un librito que condensa en 200 páginas las 700 del original. No altera lo sustancial, pero sí introduce modificaciones. Varias recomendaciones adoptan el enunciado de obligaciones.

- Entre las novedades, ahora tenemos que el prefijo *ex-* debe unirse al sustantivo si está formado por una palabra, pero no si está formado por varias. Esta norma de no unir *ex-* a una base pluriverbal (como *ex alto cargo*) no es compartida por todos, por lo que se abre un nuevo foro de discusión. Esta compleja casuística del uso correcto de los prefijos favorece grafías erróneas que ya pueden encontrarse en la prensa.

- La polémica en torno a la unificación de los nombres de las letras (con preferencia de *ye* sobre *i griega*) se ha saldado en el reciente *Diccionario* de 2014 con la omisión de las denominaciones de los grafemas. Compárense las definiciones de 2001 y 2014.

DRAE 2001	**y[1].** f. Vigésima octava letra del abecedario español, y vigésima quinta del orden latino internacional, que representa un fonema consonántico palatal y sonoro. Su nombre es ***i griega*** o ***ye***.
DRAE 2014	**y[1].** f. Vigesimosexta letra del abecedario español, que representa, cuando aparece aislada o en final de palabra precedida de una vocal, el fonema vocálico cerrado anterior y, en las demás posiciones, el fonema consonántico palatal sonoro.

Ahora, de las letras podemos saber su realización fonética y su posición en el alfabeto, pero no su nombre.

- Pueden verse en la Tabla 8 los resultados comparativos del **Corpus γ**. El símbolo ✓ (de aprobado) indica que el porcentaje académico es superior o igual al 50 %, mientras que el símbolo ✖ (de suspenso) es un porcentaje inferior al 50 %.

Tabla 8: ***Corpus γ***

	guion	**solo**	**papa**	**ex-**	**Catar**
El País[@]	✓	✓	✖	✓	✓
El Mundo[@]	✖	✖	✖	✖	✖
ABC[@]	✖	✓	✖	✓	✖
La Vanguardia[@]	✖	-	✓	✓	✓
Marca[@]	✖	✖	-	✖	✖
El Universal[@] **(México)**	✖	✖	✖	✖	✖
Clarín[@] **(Argentina)**	✖	✖	✖	✖	✖
El Espectador[@] **(Colombia)**	✖	✖	✓	✓	✓
El Comercio[@] **(Perú)**	✓	✓	✖	✖	✖
La Opinión[@] **(EE. UU.)**	✖	✖	✖	✓	✓

- El adverbio *solo* sin tilde es mayoría en *El País*, *ABC* y *El Comercio*. El hecho de que estos tres rotativos apliquen la recomendación contradice la derrota que los titulares de algunas noticias adjudicaban a la Academia. Estos titulares eran «La RAE reconoce su 'derrota' contra los acentos de 'sólo' y el demostrativo 'éste'» (en *El Mundo*); «La RAE da por perdida la batalla de no acentuar el adverbio 'solo'» (en *ABC*), y ««Solo» y «este» siguen con tilde dos años después de desaconsejarlo la RAE» (en *ABC*).

- La obligatoria pérdida de la tilde sobre *guion* es arropada por *El País* y *El Comercio*.

- La preceptiva unión del prefijo *ex-* es ampliamente aceptada y se lleva a cabo en *El País*, *ABC*, *La Vanguardia*, *El Espectador* y *La Opinión*.

- La recomendación de que *Qatar* con <q> pase a *Catar* con <c> se sigue en *El País*, *La Vanguardia*, *El Espectador* y *La Opinión*.

- La obligatoria minúscula de *papa* la secundan *La Vanguardia* y *El Espectador*.

- En la Tabla 8 el análisis del **Corpus γ** se limita a *El País* y *El Mundo*.

Tabla 8: ***Corpus γ***

	El País[@]	***El Mundo***[@]
jerséis	✓	×
gais	✓	×
chiita	×	×
rey	×	×
mar Caspio	✓	✓
hooligan	✓	×
pendrive	✓	×
software	×	×
affaire	✓	×
jazz	×	×
a posteriori	×	×
grosso modo	×	×
motu proprio	×	×
Pionyang	×	×
Baréin	×	×
cuórum	×	×
ONG (oenegés)	✓	✓

- El unánime fracaso de las nuevas normas es la obligatoria minúscula de *rey*. También suspenden los periódicos en el uso de las locuciones latinas (*a posteriori*, *grosso modo* y *motu proprio* deben escribirse en cursiva) y en la voz *chiita* (escrita erróneamente con tilde por desconocimiento de que la duplicación de la misma vocal, *ii*, es siempre un hiato).

- Sí se llega al aprobado en otras palabras como *jerséis*, *gais* (pronunciado así según la Academia), *mar Caspio* (con *mar* en minúscula), *hooligan*, *pendrive*, *affaire* (en cursiva por ser extranjerismos crudos), *oenegés* (escrita la sigla sin la <s> del plural).

- Al contrario de lo que los titulares de la prensa transmiten, las nuevas normas ortográficas no han sido objeto de un rechazo total. La ortografía del español ha cambiado y está cambiando.

Entre las medidas que la Academia puede emprender en su beneficio se encuentran

1) promover el conocimiento ortográfico entre los periodistas de manera más efectiva;

2) conseguir que los medios escritos de México y Argentina acepten las nuevas normas;

3) replantearse la minúscula obligada de *rey* o trabajar por su difusión;

4) conseguir que la ONU, en su página web en español, escriba los nombres de los países de acuerdo con las recomendaciones de la *Ortografía*;

5) lograr que el corrector de Microsoft Office Word® esté actualizado para que deje de provocar faltas y de contribuir a la confusión señalando como erróneas grafías correctas y viceversa; el corrector señala en rojo topónimos como *Baréin* y *Pionyang* y palabras como *exentrenador* y *extenista*.

6) homogeneizar el sistema de remisiones del *DRAE*, ya que se han detectado incoherencias,

7) y, en opinión de muchos, convertir algunos de sus consejos en normas de obligado cumplimiento para así eliminar grafías potestativas.

El texto anterior se ha redactado de acuerdo con las normas de la Academia. Esto explica que el adverbio *solo* se escriba sin tilde, que el signo de porcentaje aparezca precedido de un espacio en blanco y que la sigla de *EE. UU*. se separe por medio de otro espacio en blanco. La *Ortografía*, con sus 700 páginas, es una materia inabarcable. Esta comunicación solo ha tocado un pequeño aspecto, el más llamativo. En todo lo demás sigue abierta al estudio.

Referencias bibliográficas

Aguilar Ruiz, M. J. (2012): «El empleo de las nuevas normas ortotipográficas de la lengua española en publicaciones científicas médicas». *Normas*. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 2, 7-45.

Aguilar Ruiz, M. J. (2013): «Las normas ortográficas y ortotipográficas de la nueva *Ortografía de la lengua española* (2010) aplicadas a las publicaciones biomédicas en español: una visión de conjunto». *Panace@*, 14 (37), 101-120.

Alberte, M. (2011): «La "laboriosa colmena": los diccionarios hipotéticos de la RAE». En S. Senz y M. Alberte (Ed.): *El dardo en la Academia*, Editorial Melusina, vol. 2, 367-424.

Buenaventura, Ramón (2011): «La ortografía como pasión». *Letra Internacional*, 111, 48-52.

Calvo Tello, J. (2011): «Lo malo de la Gran Academia con aire oficial». *Manuscrt.Cao*. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3906564

De la Riva Fort, J. A. (2011): «Utilidad de la nueva *Ortografía de la lengua española* para el profesional del lenguaje». *Panace@*, 12 (33), 130-137.

Del Valle, J. / Villa, L. (2012): «La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la *Ort2010*». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 19, 29-53.

Díaz Salgado, L. C. (2011): «Historia crítica y rosa de la Real Academia Española». En S. Senz y M. Alberte (Ed.): *El dardo en la Academia*. Editorial Melusina, vol. 1, 21-156.

Forgas, E. (2011): «El compromiso académico y su reflejo en el *DRAE*: los sesgos ideológicos (sexismo, racismo, moralismo) del Diccionario». En S. Senz y M. Alberte (Ed.):Senz y Alberte (eds.): *El dardo en la Academia*. Editorial Melusina, vol. 2, 425-457.

Giménez Folqués, D. (2011): «Innovaciones académicas actuales en la ortografía de los extranjerismos en la lengua española». *Normas*. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 71-92.

González García, V. (2011): «"Me niego a que la *i griega* pase a llamarse *ye*": los usuarios de Internet ante la *Ortografía* y el *Diccionario* de la Real Academia Española». *Normas*. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 93-111.

Lara, L. F. (2011): «El símbolo, el poder y la lengua». En S. Senz y M. Alberte (Ed.): *El dardo en la Academia*. Editorial Melusina, vol. 1, 315-341.

López-Quiñones Labella, J. L. (2015). *Recepción de la* Ortografía *de la RAE* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Martínez de Sousa, J. (2011): «La obra académica a lo largo de tres siglos». En S. Senz y M. Alberte (Ed.): *El dardo en la Academia*. Editorial Melusina, vol. 1, 621-685.

Martínez de Sousa, J. (2012): «Algunas consideraciones sobre la ortografía académica». *Dendra Médica. Revista de Humanidades*, 11 (1), 9-25.

Martínez González, A. (2012): «Contra la academia. La confrontación de los gramáticos durante el siglo XIX». En Visser, Osthus y Schmitt (Ed.): *Streit um Sprache: Akten der Gleichnamigen Sektion des XXXI. Deutschen Romanistentages*, Universidad de Bonn, 27 de noviembre a 1 de diciembre de 2009.

Moreno Cabrera, J. C. (2011): «Unifica, limpia y fija. La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español». En S. Senz y M. Alberte: *El dardo en la Academia*. Editorial Melusina, vol. 1, 157-314.

Real Academia Española (1974) *Ortografía. Publicación que incorpora al texto tradicional las Nuevas Normas declaradas de aplicación preceptiva desde 1º de enero de 1959* (2.ª ed.). Madrid: Imprenta Aguirre.

Real Academia Española (1999): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Libros.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012): *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa.

Sarmiento González, R. (2011): «La nueva ortografía académica (2010)». *Cálamo FASPE*, 57, 9-13.

Senz, S. (2011): «Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la "lengua común"». En S. Senz y M. Alberte (Ed.): *El dardo en la Academia*. Editorial Melusina, vol. 2, 9-302.

Un estudio piloto sobre los verbos copulativos en español y euskera: desde una perspectiva semántica

MIKI NISHU

Universidad Ritsumeikan

Resumen: El presente trabajo examina de forma contrastiva la función de los componentes semánticos de *stage-level predicates* (*SLPs*) e *individual-level predicates* (*ILPs*) en los verbos copulativos en español y en euskera (lengua vasca). Una vez revisadas las descripciones gramaticales de los verbos copulativos e ideas fundamentales de estas dos nociones, se procede con la observación y la comparación de ejemplos en ambos verbos de las dos lenguas, siguiendo un enfoque de carácter semántico. Por último, se presentan las diferencias identificadas, en cuanto función se refiere, de cada uno de los verbos en cada lengua.

Palabras clave: componentes semánticos; verbos copulativos; euskera; castellano

1. Introducción

Existen dos verbos copulativos en español: *ser* y *estar*. Aprender la distinción del uso de estos verbos es una de las reglas más características e importantes de la gramática española para L2. El verbo *ser* se usa para denotar las situaciones permanentes mientras el verbo *estar* se usa para expresar alguna situación o estado concreto. Por otra parte, en la lengua vasca (euskera) también existen dos verbos copulativos, que son *egon* e *izan*. En caso de euskera, *egon* e *izan* también se distingue en alguna manera los usos entre ellos. Por lo cual, el objetivo de este trabajo es, en primer lugar, resumir la distinción del uso de los verbos copulativos en español *ser*/*estar* y compararlos con los dos verbos copulativos en euskera para identificar posibles patrones en común, así como sus diferencias.

Para comenzar, esta sección va a tratar la definición del verbo *egon*, que es un verbo copulativo del euskera que corresponde al verbo *estar* del español. Esta se define en Orotariko Euskal Hiztegia (Diccionario General del Euskera) como:

> … Aunque es de uso general, su frecuencia es inferior en el Norte, donde suele aparecer con un sentido más marcado de permanencia (aunque no faltan ejs. sin éste, ya desde Dechepare y Leiçarraga, q.v.). En textos guipuzcoanos todavía es relativamente poco frecuente en el s. XVIII, aunque su uso va creciendo durante el XIX --ya en Lardizabal p.ej., aunque no en los demás autores, domina claramente-- hasta hacerse en el s. XX casi tan usual como izan. En los vizcaínos parece más extendido que en los guipuzcoanos ya desde los primeros textos, siendo incluso más frecuente que izan en el s. XX. Esta tendencia a la sustitución parece aumentar en estos últimos años en el Sur. ...
>
> (Orotariko Euskal Hiztegia)

Lo más interesante aquí es lo que vemos subrayado por los autores de este diccionario en esa primera línea. Es decir, que "su frecuencia es inferior en el Norte", o sea en el País Vasco francés. Además, si seguimos con la explicación, menciona una mayor presencia de fenómeno "En textos guipuzcoanos...", "En los vizcaínos..." y "... en el Sur...." es decir, su uso varía mucho según el dialecto de cada región. No solo eso, sino que además menciona "... en el s. XVIII..." y "... durante el XIX"; esto se puede observar que ese uso también cambia según la época. Por lo cual, recientemente, a final de los años 60, se creó el euskera estándar, llamado *batua*. Así se concibe si ese euskera estándar tiene quizá influencias del español, y este trabajo se plantea la siguiente hipótesis.

Hipótesis: La distinción de *ser*/*estar* en español influye sobre los usos *izan*/*egon* en euskera.

Como se ha señalado anteriormente, la diferenciación del uso de *izan/egon* es mucho más frecuente en el País Vasco español que en el País Vasco francés. Por lo tanto, en este trabajo se centrará en el euskera estandar o batua, sin entrar en los diferentes dialectos.

Tres cosas principales componen el método para análisis: 1) resumir los usos de la distinción de los verbos copulativos en español (*ser*/*estar*), 2) hacer una lista de la distinción de los verbos copulativos en euskera (*izan*/*egon*), y 3) observar los usos de *ser*/*estar* e *izan*/*egon*. En este trabajo, se van a tratar los ejemplos según las consideraciones tipológicas. Después se observan las categorías desde un punto de vista semántico. Así, tras analizar los ejemplos en ambos idiomas, se intenta ver si realmente la diferencia de uso es la misma en ambos casos.

2. *Stage-level predicates (SLPs)* e *Individual-level predicates (ILPs)*

Esta sección se va a presentar un parámetro semántico para la distinción de los verbos copulativos, llamados *stage-level predicates (SLPs)* e *individual-level predicates (ILPs)*. De acuerdo con Leonetti (1994), los *stage-level predicates* "corresponden a hechos o estados transitorios, accidentales o limitados en el tiempo". Con esta explicación conceptualiza el uso del verbo *estar*. Por otro lado, los *individual-level predicates* "expresan propiedades estables, duraderas e intrínsecamente ligadas a una entidad". A esta explicación añade también que "*ser* aparece cuando el predicado es de individuos, y *estar* cuando es de estadios". Según Maineborn (2005) "Obvious oppositions that have been proposed in order to characterize these two copula forms include 'temporary vs. permanent' and 'accidental vs. essential.'"

Además, Kageyama (2009) trató de expresar las funciones que se han relacionado con la distinción entre *stage-level predicates* e *individual-level predicates* a través de examinar los trabajos del Diesing (1992) y Kratzer (1995).

(1) a. *Stage-level predicates* posee variable de evento.
e.g. *available* (Ev, x)
b. *Individual-level predicates* no posee variable de evento.
e.g. *intelligent* (x)

Resumiendo a Maineborn (2005), el concepto de eventualidades (*eventualities*) del concepto Davidsoniano se puede definir como se ilustra en (2) y (3).

(2) Davidsonian eventualities:

Davidsonian eventualities are spatiotemporal entities with functionally integrated participants.

(3) Ontological properties of eventualities:

a. Eventualities can be located in space and time.

b. Eventualities can vary in the way that they are realized.

c. Eventualities are perceptible.

Hasta ahora, se ha presentado que el concepto de *IL* tiene propiedades estables, permanentes y esenciales, mientras que el concepto de *SL* tiene propiedades accidentales, temporales, que modifican un estado transitorio. También, está explícito que el concepto de *SL* se asocia con la idea de la eventualidad.

3. Verbos copulativos en español: *ser* y *estar*

Teniendo en cuenta los conceptos de *SLPs* e *ILPs*, esta sección intenta mostrar los ejemplos de los verbos copulativos en español: *ser* y *estar*. En primer lugar, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) muestra la definición de *ser* como "para afirmar del sujeto lo que significa el atributo." A la definición del verbo *estar* como "para expresar un determinado estado del sujeto." Antes de observar los ejemplos, aquí se muestra la distinción entre *ser* y *estar* tal como lo expone Camacho (2012).

a. *Ser*/*estar* predicates track the SL/IL distinction, with a few mismatches.

a1. Certain *estar* predicates have mixed syntactic patterns as SL/IL predicates. Unexpected outcomes ususally involve when conditionals and locatives.

a2. Evidential *estar* does not involve a strict SL reading.

a3. Semantic coercion (i.e., changes from IL to SL interpretation) need not involve changes in copula.

a4. *Ser* predicates can be coerced onto SL readings, but *estar* predicate coercion is much more restricted.

b. Predicates that appear with *estar* concide with predicates that appear as secondary predicates.

c. *Estar* predicates can also appear as complements of perception verbs.

e. *Estar* itself cannot appear as a complement of a perception verb.

f. *Estar* is an aspectual auxiliary but cannot be the main verb in a progressive (*estar* + gerund) construction.

g. Locative predicates diverge from the expected pattern in systematic ways.

h. NPs/DPs can appear with *ser*, not with *estar*.

(Camacho, 2012)

Según explica en el punto *a*, los predicados ser/estar se atienen a la distinción *SL-IL*, habiendo unos pocos puntos en los que no coinciden. Estos son los siguientes; 1a) Algunos predicados de estar, como predicados *SL/IL*, tienen patrones sintácticos mezclados, dando resultados inesperados con condicionales y locativos. 2a) *Estar* evidencial no implica estrictamente una lectura *SL*. 3a) La coerción semántica, es decir, los cambios de interpretación de *IL* a *SL*, no necesitan cambios de cópula. 4a) Los predicados de *ser* se pueden forzar para darles una lectura *SL*, mientras que en el caso los predicados de estar es mucho más limitado.

Además, vemos en el punto *b.*, los predicados que aparecen con *estar* coinciden con predicados que aparecen como predicados secundarios. Y en el punto *c.*, los predicados de *estar* también pueden aparecer como complementos de verbos de percepción. De suyo, *estar* no puede parecer como complemento de un verbo de percepción en *d*. El punto *f.* deja claro que *estar* es un auxiliar aspectual pero no puede ser el verbo principal en una construcción progresiva (*estar* + gerundio). Además, en el punto *g.*, los predicados locativos divergen de manera sistemática del patrón esperable. Y por último, en el punto *h.*, vemos que los sintagmas nominales y sintagmas determinantes pueden aparecer con *ser*, pero no con *estar*.

En los ejemplos (4)-(6) se ilustra unos ejemplos más notables de uso.

(4) a. La camisa está sobre la silla. (*SL*, locativo)
b. *La camisa es sobre la silla.
(5) a. *La camisa está mojada sobre la silla.
b. *El champán está tibio en la sala.
(6) a. Los perros son peligrosos. (*IL*, genérico)
b. Los perros están furiosos. (*SL*, no-genérico)

En el ejemplo (4), con un adverbio locativo, el verbo *estar* es la opción no marcada. El verbo estar acepta sujeto eventivo, predicados locativos. (4a) es gramatical mientras (4b) no lo es. El ejemplo (5) es una oración donde se combina la construcción *estar* + gerundio y *estar* + locativo.

Maineborn (2005) observa que si se añade un adjetivo a *estar*, toda la estructura de copula + predicado no puede ser modificada por predicados de complementos circunstanciales de lugar. Entonces en caso de (5a), el adjetivo *mojado* que muestra un estado y *sobre la silla*, que denota el locativo no se permite una buena concordancia. De la misma manera, en el ejemplo (5b), también el adjetivo *tibio* y el locativo *en la sala* no se puede modificar a solo un verbo *estar*. El ejemplo (6) muestra que la distinción *ser/estar* denota la interpretación genérico/existencial (no-genérico).

Camacho (2012) considera que hay ciertos adjetivos como *muerto, vivo, loco, lleno,* etc., que solo aparecen con el verbo *estar*. Aunque algunos de estos ejemplos no interpretan un estado temporal como *muerto* y *roto*, se les tratan como una situación o un (resultado de) estado. Sin embargo, hay que notar que cuando aparecen con un elemento discursivo como *siempre que* o *cuando*, la oración sería agramatical como el ejemplo (7).

(7) *Siempre que Napoleón estaba muerto/ vivo/ loco, todo le salía mal.

Los ejemplos (8) – (10) indican la distinción de ser/estar con mismos adjetivos.

(8) a. La vida es difícil.
b. La vida está difícil.

(9) a. Ese truco es sucio.
b. Ese truco está sucio.
(10) a. Sus ojos son azules.
b. Sus ojos están rojos.

(Maineborn 2005: 158)

Tras estos ejemplos, como menciona Kratzer (1995) y Diesing (1992), vemos que los llamados *SLPs* incluyen una variable de evento, por lo contrario, los *ILPs* no la tienen.

En cuanto a la categoría de los adjetivos, Luján (1981) muestra los adjetivos que presentan en (11) denotan básicamente propiedades temporales. En contraste, (12) presenta los adjetivos que suelen concordar con el verbo *ser* aunque hay casos especiales cuando se concuerda con el verbo *estar*.

(11) Adjetivos con el verbo *estar*:
ausente, solo, próximo, vacío, lleno, descalzo, harto de, etc.
(12) Adjetivos con el verbo *ser*:
discreto, inteligente, cortés, sabio, etc.

(Luján 1981: 172f)

4. Verbos copulativos en euskera: *izan* y *egon*

En la sección anterior hemos revisado los usos de ser/estar en español. Aquí se empieza a tratar los verbos copulativos en euskera: *izan* y *egon*. El Orotariko Euskal Hiztegia por Real Academia de la Lengua Vasca define los verbos *izan* y *egon* de la siguiente manera:

IZAN :I (Vb. intrans.). 1. Ser, existir. "Sean los que fueren, bira diranak" Lar. "Es quien es, dana da" Ib. "Sea lo que fuere: [...] ...

EGON: 1. (Con inesivo o adv. de lugar). Estar, estar quieto (en un lugar); estar (en un período de tiempo); estar (en una situación). ...

(Orotariko Euskal Hiztegia)

En primer lugar, vamos a mostrar un contraste de la oración con el verbo *ser* en español e *izan* en euskera. Los ejemplos (13) - (17) se ilustra la distinción del verbo copulativo. Los ejemplos que está en *a.* están en español mientras los que están en *b*., en euskera. Las letras negritas indican los verbos copulativos.

(13) a. Carmen **es** española.
b. Carmen espaniarra **da**.
(14) a. Juan **es** listo.
b. Juan argia **da**.
(15) a. Carmen **es** de ojos negros.
b. Carmenes begi belzduna **da**.
(16) a. Pedro **es** alto, moreno y delgado.
b. Pedro altua, beltzarana eta argala **da**.
(17) a. María **es** católica.
b. Maria katolikoa **da**.

Se puede observar que el verbo *izan* corresponde al verbo *ser* para expresar nacionalidad, personalidad, presencia etc., como el verbo *es* (*ser*) en español, usan *da*, que es una forma de *izan*.

A continuación, aquí vamos a observar otros ejemplos contrastando el verbo *estar* en español con el verbo *egon* en euskera. Los ejemplos (18)-(22) son expresiones contrastivos del uso de verbos *estar* en *a.* y *egon* en *b.*

(18) a. Juan **está** cansado.
b. Juan nekatuta **dago**.

(19) a. Juan **está** listo.
b. Juan prest **dago**.
(20) a. **Estoy** más bien triste.
b. Zertxobait triste **nago**.
(21) a. Carmen **está** roja de vergüenza.
b. Carmen gorri **dago** lotsaren lotsez.
(22) a. María **estuvo** callada todo el tiempo.
b. Maria ixilik **egon zen** dendora osoan.

Los ejemplos (18) y (19) indican ciertas situaciones o condiciones. El ejemplo (20) expresa el sentimiento. Los ejemplos (21) y (22) muestran los estados temporales. A través de estos ejemplos, podemos saber que *dago*, que es la flexión de *egon,* se corresponde con el verbo *estar* en español.

Vamos a observar los siguientes ejemplos:

(23) a. Juan **está** de mal humor.
b. ?Juan umore txarrez **dago**.
(24) a. Carmen **está** de vacaciones.
b. ?Carmen oporretan **dago**.
(25) a. Paco **está** de camarero en París.
b. ?Paco Parisen **dago** zerbitzari lanetan.
(26) a. Los dos **están** de bromas.
b. ?Biak txantxetan **daude**.
(27) a. Pedro **está** sin trabajo.
b. ?Pedro lan gabe **dago**.

De los ejemplos (23) a (27), los ejemplos que están en *b.* están marcados con una interrogativa por razón de que son los ejemplos que prefieren expresar con otros verbos como *ibili* (*andar*), o *aritu* (*trabajar*). Sin embargo, no es plenamente considerado como agramatical o plenamente ininterpretable si se expresa con el verbo *egon* en euskera.

Ejemplos como (28), (29) y (30) tienen dos interrogativas porque en estos tipos de frase no se permite expresar con *izan* ni *egon* en euskera. Son frases ininterpretables pero sintácticamente posibles.

(28) a. Ana **estaba** con un traje rojo muy bonito.
b. ??Anak oso jantzi gorri polit bat zeraman.
(29) a. Este jersey te **está** muy bien.
b. ??Jertse honek ondo ematen dizu.
(30) a. El abrigo le **estaba** corto.
b. ??Berokia laburregia zen beraretzat.

Los ejemplos (31) y (32) con tres interrogativas representan construcciones sintácticas agramaticales con los verbos copulativos *izan* y *egon*. No tienen estas formas de expresión ya que sonarían raras a los nativos de euskera si lo tradujeréramos literalmente del español al euskera para estos tipos de frases.

(31) a. ¿A qué día **estamos**?-- **Estamos** a martes.

b. ???Zer egunetan **gaude**? -- Asteartean **gaude**.

(32) a. ¿Cuánto **son** las uvas?-- **Son** un euro el kilo.

b. ???Mahatsak zenbat **dira**? -- Kilo bakoitza euro bat **da**.

Aquí también habrá que fijar qué tipo de construcción sigue al verbo copulativo cuando les suenan raros a los nativos de euskera. Considerando las construcciones en español, los verbos que tenemos aquí les sigue un sintagma preposicional.

5. Consideraciones finales

En resumen, este trabajo ha observado los ejemplos de los verbos copulativos en español y en euskera desde la perspectiva semántica utilizando el parámetro de la distinción *SLPs*/*ILPs*. En primer lugar, el verbo *izan* en euskera batua corresponde al verbo *ser* en mayor parte cuando expresan nacionalidad, personalidad, existencia, etc. Por otro lado, El verbo *egon* en euskera batua corresponde al verbo *estar* en mayor parte cuando expresan una situación, un estado temporal, y un sentimiento. También, hemos podido observar que hay casos que el verbo *egon* no corresponde al verbo estar cuando le sigue una sintagma preposicional.

Por último, recordamos que la hipótesis de este trabajo que era la distinción de ser/estar en español influye sobre los usos izar/egon en euskera. Teniendo en cuenta estos datos y este análisis exploratorio, se puede inferir de que sí parece haber tal influencia.

En este trabajo hemos intentado observar y aclarar la distinción de los verbos copulativos en español y en euskera relacionado con los conceptos semánticos: *SLPs* e *ILPs*. Por supuesto, es necesario llevar a cabo más investigación para confirmar esta hipótesis a fondo. Para ello, es importante profundizar la investigación cuantitativa y cualitativa.

Referencias bibliográficas

Camacho, J., (2012). *Ser* and *estar*: The individual/stage-level distinction and aspectual predication. En *The Handbook of Hispanic Linguistics,* (pp. 435-475). ed. J.I. Hualde, A. Olarrea and E. O'Rourke. Blackwell Publishing.

De Rijk, R.P.G., (2007). *Standard Basque: A Progressive Grammar*. MIT Press.

Diccionario de la lengua española (DRAE). (http://www.rae.es/recursos/diccionarios). Real Academia Española.

Diesing, M., (1992). *Indefinites*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Fernández Leborans, M. J., (1999). La predicación: Las oraciones copulativas. En *Gramática descriptiva de la lengua española*. (pp. 2354-2460). ed. I. Bosque and V. Demonte, Madrid: Espasa.

Kageyama, T., (2009). Event Predication and Property Predications. En NINJAL Project Review, No. 6. (pp.17-25). National Institute for Japanese Language and Linguistics.

Kratzer, A., (1995). Stage-level and individual-level predicates. En *The Generic Book*. (pp. 125-175). ed. G.N. Carlson and F.J. Pelletier, Chicago and London: The University of Chicago.

Maienborn, C., (2005). A discourse-based account of Spanish 'ser/estar'. En *Linguistics, Vol. 43-1*. (pp. 155-180). Walter de Gruyte.

Navas Ruiz, R., (1977). *Ser y Estar: El Sistema atributivo del español,* Salamanca: Almar.

Orotariko Euskal Hiztegia (http://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_oeh&view=frontpage&Itemid=413&lang=eu) Real Academia de la Lengua Vasca.

Geocorpus del español de las redes sociales y cartografía automática

ANTONIO RUIZ TINOCO

Universidad Sofía

Resumen: En este trabajo se trata la metodología del procesamiento de los mensajes de la red social *Twitter,* llamados tuits, y su aplicación en el estudio de la variación lingüística del español. Para ello, se presentan algunos ejemplos de variación de dicha red de un corpus previamente preparado de algo más de 10 millones de tuits georreferenciados recogidos durante varios meses de los años 2014 y 2015. Para obtener los datos brutos hemos utilizado el *Streaming* API ver1.1 de *Twitter* y de modo automático han sido almacenados en una base de datos MySQL. Además de un texto de un máximo de 140 caracteres, la base de datos contiene las coordenadas exactas del lugar desde donde se emitió el mensaje, así como algunos datos de los perfiles públicos de los usuarios. Los datos proceden de todo el mundo sin ninguna restricción geográfica, tanto de zonas urbanas como rurales. Las coordenadas de gran precisión que se obtienen de *Twitter* nos permiten preparar atlas lingüísticos no solamente con las distribuciones por países, regiones o ciudades, sino incluso por barrios o zonas muy reducidas si fuera necesario.

Debido al alto nivel de ruido de los datos, es necesario procesarlos de antemano eliminando tuits que contienen textos en otras lenguas, son ilegibles o no son apropiados para nuestro estudio por cualquier otra razón. Para la visualización de los datos y el tratamiento de la cartografía utilizamos QGIS ver. 2.10, software de código abierto de Sistema de Información Geográfica (SIG), que tiene la ventaja de relacionar los datos de texto con los geográficos y crear distintos tipos de mapas que muestran la distribución geográfica de los fenómenos estudiados.

Los datos obtenidos de *Twitter* son sumamente útiles y complementan los datos obtenidos por los medios tradicionales de trabajo de campo permitiéndonos observar visual y cuantitativamente la distribución y frecuencia de los fenómenos estudiados, por lo que resulta una metodología muy apropiada para el estudio de la variación geolingüística.

Palabras clave: variación léxica; español; corpus; *Twitter*; cartografía.

1. Sobre la naturaleza de los datos de las redes sociales

Es necesario aclarar que la recogida de datos para el estudio de la variación lingüística se puede realizar de varias maneras y que la recogida a través de Internet, ya sea de *blogs*, prensa o redes sociales, no pueden sustituir a la investigación tradicional por medio de encuestas, ya que éstas tienen muchas ventajas gracias al contacto directo del investigador con los informantes, cuyos atributos se pueden determinar de antemano según el objetivo de la investigación. No obstante, al hablarse la lengua española en países tan lejanos unos de otros, la distancia física es un gran inconveniente para reunir datos sincrónicos.

Entre los estudios de variación lingüística del español que se han llevado a cabo hay que destacar el proyecto de variación léxica del español del mundo, VARILEX[1], dirigido por Hiroto Ueda, o de VARIGRAMA[2] de variación gramatical, dirigido por Toshihiro Takagaki, proyectos de los que formo parte como uno de los coordinadores. Aunque los datos de estos proyectos se han ido publicando según se iban obteniendo, el período de obtención de los datos ha durado varios años. Por otro lado, los datos digitalizados procedentes de Internet se pueden preprocesar en un tiempo relativamente corto, incluso en tiempo real. Esta característica los hace particularmente útiles, además de la posibilidad de obtener una enorme cantidad de datos. Los datos proceden no de docenas de informantes sino de miles o millones. Además, las palabras contenidas en los corpus formados con los tuits georreferenciados pueden sobrepasar fácilmente 100 millones en un tiempo relativamente corto de unos tres meses utilizando un entorno informático estándar.

También es necesario tener en cuenta que los datos obtenidos de los tuits son de naturaleza distinta a los obtenidos en el trabajo de campo tradicional, ya que en las encuestas se puede limitar tanto el tipo de informantes como los temas a estudiar dando como resultado una colección de datos preparada para un tipo de análisis determinado de antemano. Sin embargo, la información contenida en los tuits es muy variada no solamente desde el punto de vista geográfico, sino de temas, estilos, etc. Afortunadamente, algunos de estos inconvenientes se pueden superar parcialmente mediante el uso apropiado de técnicas estadísticas y de muestreo de la enorme cantidad de datos obtenidos. En cuanto a la naturaleza de los datos de los tuits, hay que considerar que no es una forma de comunicación equivalente a la escrita ni a la hablada, sino una nueva forma de comunicación con características compartidas, pero totalmente nueva, por lo cual el estudio del lenguaje de las redes sociales tiene un atractivo lingüístico añadido.

Aunque existen muchas redes sociales como *Facebook*, *Google Plus*, *MySpace*, etc., en este estudio se ha escogido *Twitter* no solo por la facilidad técnica de la obtención de los datos, sino también por abarcar toda la extensión de los países hispanohablantes y por su formato unificado, JSON, muy apropiado para el procesamiento posterior.

El grado de difusión de cada una de las redes sociales en cada país es diferente y es necesario tenerlo en cuenta en las conclusiones, por lo que frecuentemente será necesario añadir otros tipos de datos, especialmente los de tipo demográfico. En general se obtienen más datos en países con mayor población y difusión de *Twitter*, como España, México, Argentina o Venezuela, y son escasos en las zonas andinas, Cuba o Paraguay. Aunque no se tratan en este estudio, los datos procedentes de países como Estados Unidos o Canadá contienen una gran proporción de mensajes bilingües por lo que hay que tenerlo en cuenta para la interpretación.

Sin querer ser contradictorios, y aunque en general es una ventaja poder disponer de enormes cantidades de datos, no podemos olvidar su calidad, ya que tienen un nivel de ruido muy alto, como es la presencia de publicidad, mensajes ininteligibles, mezclas con otras lenguas, faltas de ortografía, etc. Evidentemente, las variantes urbanas se obtienen con más facilidad que las rurales o arcaicas de baja frecuencia, de las que no siempre se obtienen ejemplos suficientes en un tiempo limitado.

[1] HIROTO UEDA Y ANTONIO RUIZ TINOCO, "VARILEX, "Variación léxica del español en el mundo, Proyecto internacional de investigación léxica", Iberoamericana Vervuert, Madrid / Frankfurt, 2003, en RAÚL ÁVILA, JOSÉ ANTONIO SAMPER, HIROTO UEDA ET ALLES, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*, Iberoamericana Vervuert, Madrid / Frankfurt, 2003, págs. 141-278.

[2] TOSHIHIRO TAKAGAKI, HIROTO UEDA, MASAMI MIYAMOTO, NORITAKA FUKUSHIMA Y ANTONIO RUIZ TINOCO, *Encuesta sobre problemas sintácticos de la lengua española*. Informe de investigación para el Ministerio de Educación. 2008.

2. Recolección de los datos

Aunque los mensajes de *Twitter* se pueden leer directamente en el monitor, para recoger grandes cantidades de mensajes lo más adecuado es aprovechar su *Streaming* API[3]. Hay tantas formas de programar la obtención como tipos de lenguajes existentes de programación. En este caso, se han utilizado principalmente los lenguajes PHP y JavaScript debido sobre todo a la familiaridad con estos lenguajes en proyectos previos. Los datos se almacenan automáticamente en una base de datos relacional MySQL[4], de la que podemos extraer los datos que cumplan las condiciones necesarias para cada objetivo y finalmente son tratados con software de análisis espacial de código abierto como QGIS[5] para la preparación de varios tipos de mapas o atlas lingüísticos. Por este método se puede obtener el 1% de la totalidad de los tuits que *Twitter* facilita de forma gratuita, de los cuales están georreferenciados solamente alrededor del 3% según el país, ya que estos tuits proceden en su mayoría de teléfonos móviles con la función GPS activada. Para este estudio se ha usado un corpus de unos 100 millones de palabras, que se recogieron en un período aproximado de tres meses utilizando un servidor privado virtual (VPS) conectado al API ininterrumpidamente 24 horas diarias. Los detalles técnicos se pueden consultar en línea así como en varias obras publicadas como Christopher Ho and Bess Peri[6] y Matthew A. Russell[7]. El resultado de las búsquedas se obtiene en formato JSON, muy fácil de procesar y del que se puede encontrar la información técnica necesaria fácilmente.

2.1. ¿Qué información contiene un tuit?

Cada tuit contiene además del mensaje en sí limitado a 140 caracteres, otros datos de gran utilidad para el estudio de la variación lingüística, como son las coordenadas geográficas del lugar de procedencia. En la figura 1 se muestra la estructura de un tuit, como número de seguidores, veces que ha sido leído, veces que ha sido retuiteado, lengua, descripción del perfil del usuario, etc.



Fig. 1 Estructura parcial de un tuit

De esta manera se prepara el geocorpus, es decir, un corpus que contiene información espacial de los lugares de donde proceden. Una vez creado el corpus, se pueden hacer búsquedas a través del conocido software de código abierto PhpMyAdmin[8] o Adminer[9], ambos muy fáciles de instalar y usar. En la Fig. 2 se puede observar el resultado parcial de la búsqueda del término *poroto*. El resultado se

[3] https://dev.twitter.com/overview/documentation [10/01/2016]
[4] http://www.mysql.com [10/01/2016]
[5] http://qgis.org/es/site/ [10/01/2016]
[6] CHRISTOPHER HO AND BESS PERI, *Sams teach yourself Twitter API in 24 hours.* Pearson Education, Inc. 2011
[7] MATTHEW A. RUSSELL, Mining the Social Web: Data Mining Facebook, Twitter, Linkedln, Google+, GitHub, and More, Second Edition, O'Reilly Media, Inc. 2013
[8] https://www.phpmyadmin.net [10/01/2016]
[9] https://www.adminer.org [10/01/2016]

puede exportar a varios formatos como SQL, EXCEL o CVS para cualquier procesamiento posterior.

La base de datos contiene los mensajes originales sin reformar. Sin embargo, según el análisis que se quiera hacer, es necesario limpiarlos del inevitable ruido mencionado anteriormente.

Fig. 2 Resultado parcial de la búsqueda del término poroto.

tweet_text	created_at	geo_lat	geo_long
El pato criollo un poroto al lado mio media pelia eri	2015-10-15 20:22:59	-34.41014	-58.61285
Cuando me habla me molesta , y cuando no me habla también me molesta La gata flora un poroto al la...	2015-10-15 21:13:00	-34.89978	-57.98931
Vivir sola & comer 3 huevos fritos con Pan. Master chef un poroto.	2015-10-16 13:32:00	-34.45580	-58.57694
#Picasso un poroto, by Agustín Monzón	2015-10-16 15:03:19	-38.00000	-57.55000
I'm at El Palacio Del Poroto Con Riendas in Estación Central, Santiago Metropolitan Region https://t...	2015-10-17 13:51:34	-33.46003	-70.69598
@MiluDhondt @GuidoRosano Luisiti de cdp. Los dos un poroto.. Se comenta q a su casamiento lo hacen e...	2015-10-17 14:04:36	-32.90422	-60.90742
@agustinadevivo un poroto ese	2015-10-17 15:13:28	-34.63931	-58.37492
Valu Ramallo un poroto. Y con los amargos de la Peco niiiiii te... https://t.co/2TX3XOsB8P	2015-10-17 18:48:28	-32.95153	-60.64822
Con joni y poroto	2015-10-17 19:34:39	-33.01373	-58.55139
El coco basile un poroto al lado de mi prima jajajjaj	2015-10-18 17:34:08	-31.59192	-59.89131
@Camiilariadna como olvidar esa noche? Jajajaja los mineros un poroto,los quieroo	2015-10-18 19:14:52	-34.80018	-58.21428
Planté un poroto.. Y ahora se está convirtiendo en la primera planta de nuestro hogar..	2015-10-18 23:17:24	-33.43363	-70.65831
"@PrestaPrestico: El FBI un poroto al lado de una mina celosa." @MelinaFagliani nosotras somos mejor...	2015-10-19 03:30:54	-32.39281	-63.24969
Leche barbara un poroto jajaja	2015-10-19 04:05:22	-34.66517	-58.44575
"@NicolasssTm: El FBI un poroto al lado de una mina celosa." Jajajaja	2015-10-19 08:21:09	-32.97764	-60.65242
Bombón ! #Poroto @ Córdoba - Nueva Córdoba https://t.co/mzvyzp8rDm	2015-10-19 15:04:05	-31.42513	-64.18030
Y salió eso , #masterchef un poroto	2015-10-19 20:30:37	-34.65000	-58.58330
Me voy a morir de la tos que tengo, el pinguino de Toy Story un poroto al lado mio	2015-10-20 10:22:42	-41.14423	-71.26183
@AgustinDiaz88 la profe un poroto al lado tuyo	2015-10-20 12:20:59	-37.00225	-57.12177
Listo ya limpie todo Isaura la esclava un poroto al lado mío, ahora si , me fui :D	2015-10-20 13:30:29	-34.66793	-58.47340
Cupido un poroto	2015-10-20 15:29:33	-38.92254	-67.98016

Según las condiciones[10] de uso de *Twitter*, los datos no se pueden distribuir ni compartir libremente, lo cual puede dificultar la reproducción de los resultados por terceras partes. No obstante, hay varios métodos permitidos con algunas condiciones para compartir el mismo corpus como es ofrecer la lista de los códigos de identificación de los tuits y descargarlos por un método relativamente sencillo. Este método, aunque simple, puede ser otro obstáculo para la reproducción de los experimentos ya que para la descarga de los tuits basándose en los códigos de identificación es necesario un entorno informático similar al necesario para descargar todos los datos y metadatos de los tuits. Además, con el paso del tiempo, los usuarios pueden borrar los mensajes antiguos, por lo que el corpus en sí puede variar ligeramente. Afortunadamente, las bases de datos de *Twitter* así formadas pero protegidas mediante contraseñas parecen no contravenir las condiciones de uso. Pueden hacerse accesibles por Internet, por lo que resultan muy adecuadas para la investigación en equipo, incluso desde lugares geográficos diferentes.

3. Cartografiado de los tuits

Una de las características más importantes de los tuits georreferenciados es precisamente que contienen las coordenadas geográficas del lugar de procedencia con gran exactitud. Gracias a la tecnología SIG (Sistema de Información Geográfica, o GIS por sus siglas en inglés), es posible preparar atlas lingüísticos para mostrar los datos de múltiples formas. A continuación se muestran los datos de varios términos usando el software QGIS[11] de información geográfica de código abierto. Las técnicas SIG no solamente permiten

[10] https://twitter.com/tos?lang=es
[11] http://qgis.org/es/site/

el cartografiado digital de los datos con diferentes modelos de visualización, sino que se trata realmente de una base de datos que a su vez se puede complementar con otros tipos de datos en prácticamente cualquier formato. Para los datos geográficos hay varios tipos de formatos, como geojson, shapefiles, xml, kml, csv, etc. Además, casi todos los formatos utilizados en bases de datos, pueden utilizarse en los sistemas SIG, ya sea directamente o convirtiendo previamente los formatos. A continuación, se muestran varios ejemplos básicos de los mapas lingüísticos que se pueden preparar con una fracción de los tuits obtenidos, señalando algunas ventajas y desventajas de cada método.

3.1 Mapas de puntos

La Fig. 3 muestra un mapa de los puntos de procedencia de una muestra de 5.478.227 tuits. Como se puede apreciar, en esta muestra que no ha sido preprocesada, la enorme cantidad de puntos se reparte por casi toda la geografía mundial y no hay diferencia visual entre los países hispanohablantes y extensas zonas de Europa y de otras partes de África y Asia, como India, Japón, extensas zonas del Sudoeste Asiático, Australia, etc. Además, puede parecer que en Norteamérica hay más datos que los que realmente hay debido precisamente a la superposición de puntos que no refleja la realidad con exactitud. También se pueden apreciar puntos en el mar debido a que una mínima proporción de tuits contiene errores en los datos de sus coordenadas. Un mapa de este tipo muestra que, efectivamente, la lengua española es de características globales, pero no es el método más adecuado para ver los detalles de la variación lingüística. En cambio, si nos representamos un término como *bondi*, un tipo de autobús utilizado en Argentina o la expresión *un poroto al lado mío*, también de Argentina, mostrados en las figuras 4 y 5 respectivamente se puede apreciar su distribución con mayor claridad. Asimismo, se puede advertir también que, aunque el término *poroto* se usa en Chile y otros países cercanos, la expresión *un poroto al lado mío* es típica de Argentina, apareciendo también en Montevideo y zonas cercanas. No obstante, la acumulación de puntos en una zona reducida como es Río de la Plata dificulta la visualización d los datos.

Fig. 3 Mapa de puntos de 5 millones de tuits en español

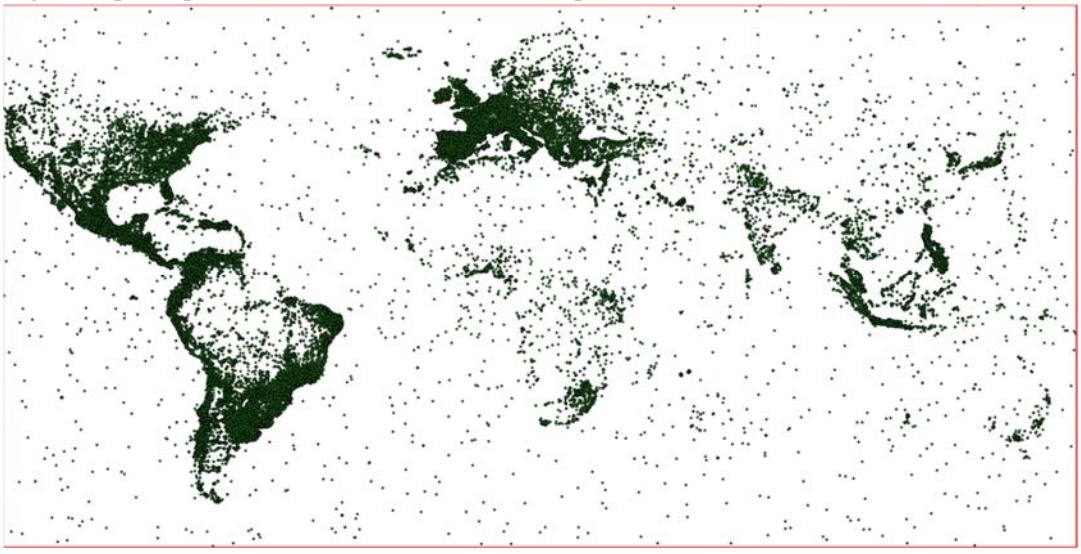


Fig. 4 bondi

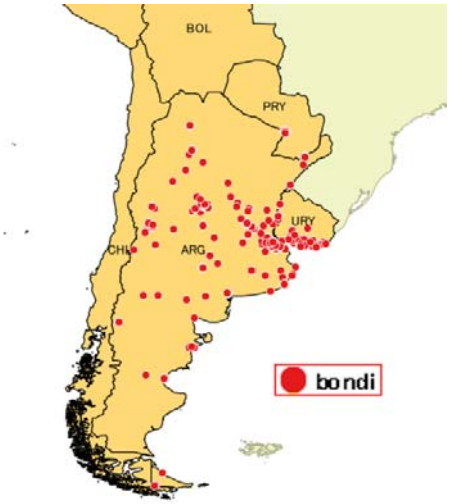


Fig. 5 un poroto al lado mío



El mapa de puntos resulta adecuado para constatar la presencia o no de un término o una expresión, tener una idea aproximada de la extensión del fenómeno o como paso previo a una investigación más detallada. Por ejemplo, las figuras 6 y 7 son una muestra pequeña de dos formas de diminutivo de *pueblo*: *pueblito,* muy frecuente en el español americano, aunque también se aprecia en España, y *pueblecito,* predominantemente peninsular.

Fig. 6 pueblito



Fig. 7 pueblecito

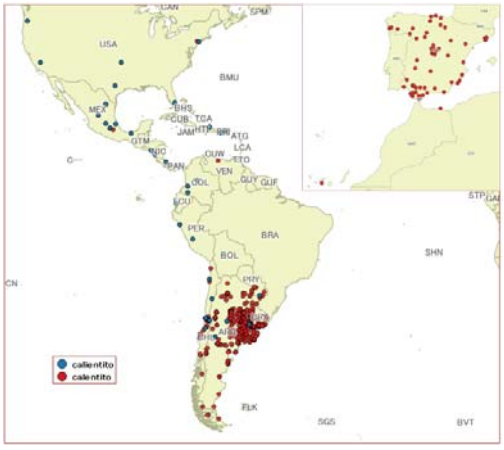


En la figura 8 se puede apreciar con pocos ejemplos la distribución de *pueblín,* sobre todo por zonas septentrionales de la península. En la figura 9, con dos capas superpuestas, una para *calentito* y otra para *calientito*, se puede observar que la forma *calientito* no se refleja en los datos de España.

Fig. 8 pueblín



Fig. 9 calentito vs calientito



De esta manera, el mapa más sencillo compuesto solamente de puntos, puede ser muy útil para estudios previos por su facilidad de uso o para término o expresiones de baja frecuencia y constatar su aparición.

3.2 Mapas temáticos

Los mapas temáticos, también conocidos como *choropleths* en inglés, se basan en algún tipo de cuantificación de los atributos en una región determinada. Por ejemplo, en la figura 10 se han calculado las proporciones de uso de las formas *hiciste* e *hicistes.* Aunque la forma *hicistes* es de menor frecuencia, se aprecia que prácticamente en todas las zonas hispanohablantes coexiste llegando a casi un 20% del total en Puerto Rico y parte de Centroamérica. Los países en los que no se encontraron suficientes ejemplos para calcular la proporción van marcados con 0% . Este problema surge en los casos de baja frecuencia, que solamente se pueden resolver con más datos hasta llegar a cifras representativas que no se deban al azar.

Fig. 10 *hiciste* vs *hicistes*

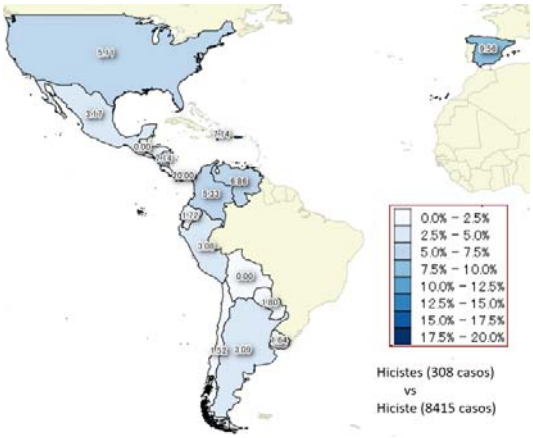
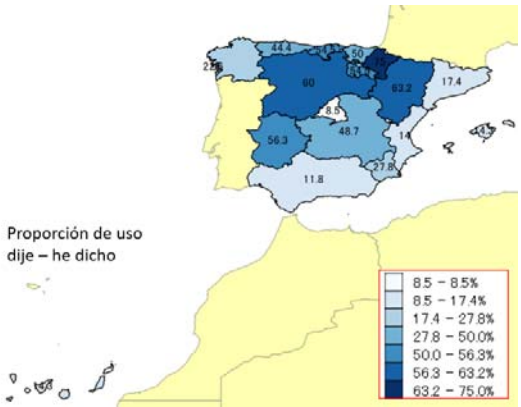


Fig. 11 *dije* vs *he dicho*



De la misma manera, la figura 11 muestra las proporciones de uso de *dije* en relación con *he dicho.* En la figura 10 se muestran los resultados de las ocurrencias por países, y en la figura 11 se muestran por comunidades autónomas de España. Aunque este tipo de mapa resulta algo más laborioso de preparar, no

ofrece ninguna dificultad técnica y son visualmente muy intuitivos. El principal problema que puede surgir es que no haya suficientes datos en alguna zona del mapa, como es el caso de Bolivia en la figura 10. De nuevo, el aumento del tamaño de la muestra de ejemplos puede resolver este problema. Además, se pueden utilizar varias escalas de valores, desde las lineales más simples, hasta otras más complejas como las llamadas "Natural Breaks (Jenks)", basadas en un tipo de análisis *cluster*. Hay que tener en cuenta que cada una de estas formas puede tener varias condiciones de uso y es preciso analizarlas por separado.

Ya sea por puntos o por medio de mapas temáticos, al cambiar los parámetros que se muestran en los mapas, podemos apreciar distintas particularidades del fenómeno en sí. Por ejemplo, la figura 12 muestra simplemente la cantidad de tuits en catalán en la península por comarcas. En el centro de la península se distingue Madrid por los números absolutos de tuits, posiblemente escritos por catalanes residentes. Sin embargo, si calculamos las proporciones de tuits escritos en catalán en relación con los escritos en castellano, obtenemos un mapa como el de la figura 13 en el que no se aprecia un valor destacado en Madrid. También apreciamos en la figura 12 que en la zona alrededor de la ciudad de Barcelona y zonas costeras hay un número alto de tuits, pero las proporciones respecto al castellano pueden ser incluso más altas en algunas comarcas del interior.

Fig. 12 Tuits en catalán

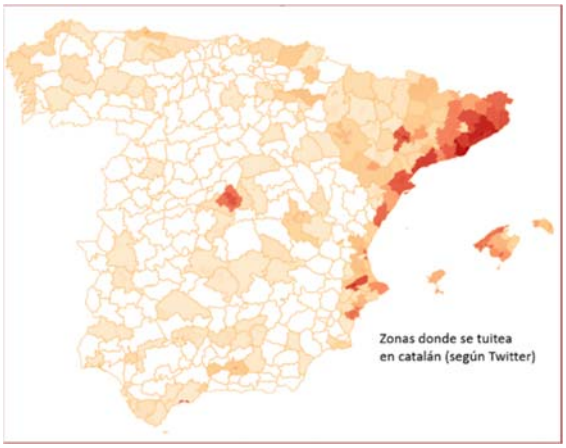


Fig. 13 Proporción de tuits CAT/ESP

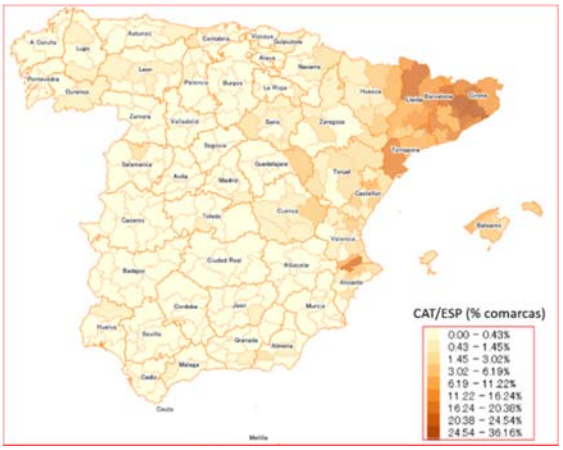
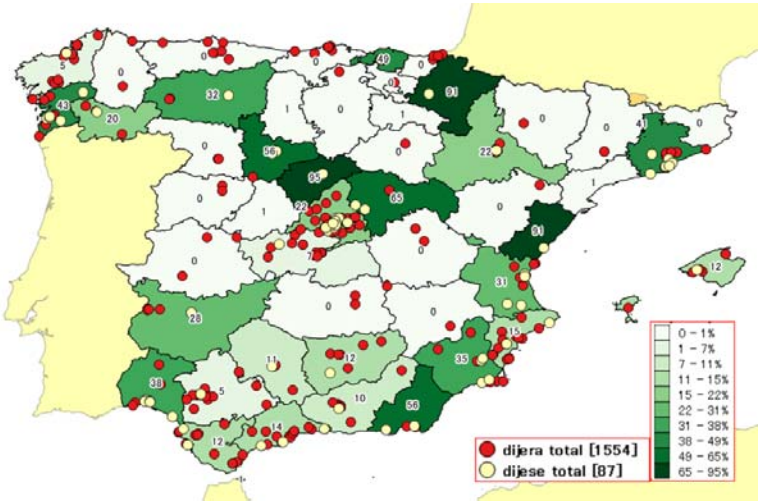


Fig. 14 Mapa combinado de puntos (2 capas) y temático de dijera vs dijese



En la figura 14 se muestran las ocurrencias de las formas *dijera* y *dijese* de forma combinada, usando un mapa temático y los puntos concretos de las ocurrencias superpuestos en dos capas de colores diferentes para cada una de las formas. Teóricamente se pueden superponer un número ilimitado de capas y como método de visualización puede ser adecuado para algunos fenómenos siempre que no se concentren demasiados datos en un espacio reducido.

3.3 Mapas de calor

Los mapas de calor, también conocidos como *heatmaps* en inglés, representan mediante una escala graduada de colores los distintos valores calculados para los atributos. Se suele emplear el azul para los valores bajos y el rojo para los valores altos, aunque se usan muchas otras combinaciones intuitivas.

Por ejemplo, en los mapas de las figuras 15 y 16 se muestran los mapas de calor de la palabra *friki.* Se puede observar, incluso teniendo en cuenta la población de dichas zonas, que la densidad de uso es bastante alta en Río de la Plata, aunque no en Santiago de Chile, y dentro de España se usa frecuentemente en Madrid, pero no tanto en Barcelona.

Fig. 15 friki (Río de la Plata)

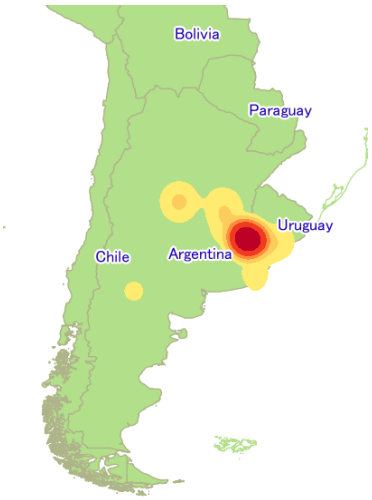
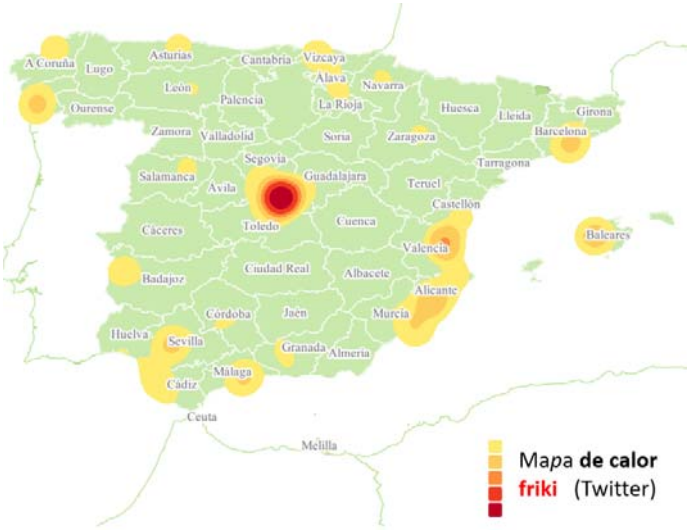


Fig. 16 friki (España)

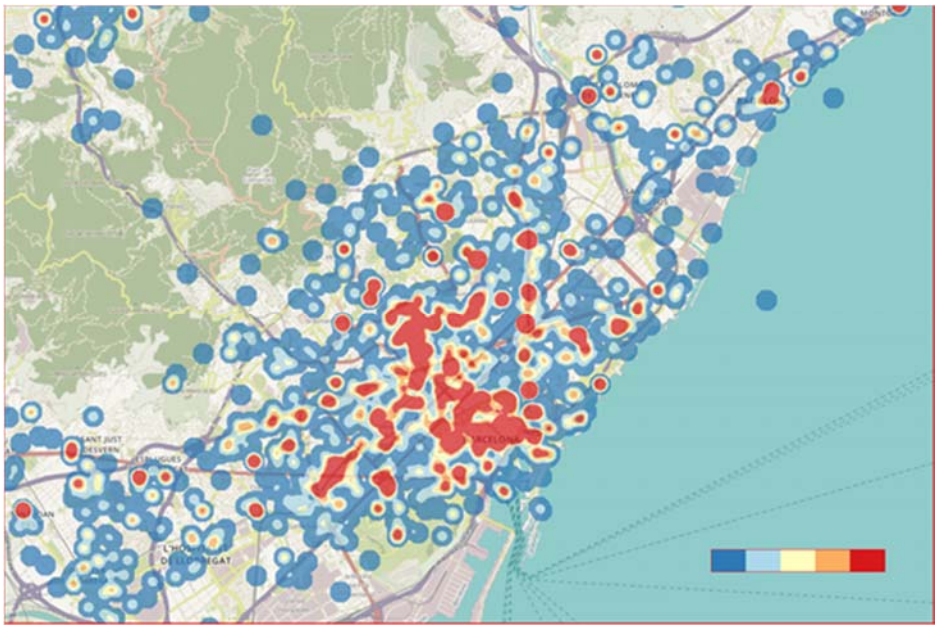


En la figura 17 el mapa de calor muestra la densidad de tuits en catalán en Barcelona y zonas de alrededor usando la escala típica de azul a rojo.

4. Conclusiones

Twitter es una valiosa fuente de datos de uso del español en todas sus variedades y zonas geográficas. Posee características del lenguaje escrito y hablado al mismo tiempo, además de otras formas de comunicación diferentes, como iconos o abreviaciones particulares.

Fig. 17 Densidad de tuits en catalán en Barcelona



El hecho en sí de ser usado por millones de hispanohablantes lo hace objeto de estudio lingüístico detallado, y especialmente resulta útil para investigar la variación lingüística sincrónica. Por otra parte, al conocer las coordenadas de cada uno de los tuits, los datos se pueden procesar con técnicas SIG y preparar mapas fácilmente. En la actualidad, este geocorpus va creciendo cada día y los análisis podrán ser más detallados.

Referencias bibliográficas.

Davies, M. , *Corpus del Español: 100 million words, 1200s-1900s*. http://www.corpusdelespanol.org, 2002-, [10/09/2015]

García Mouton, P. (ED.), *El español de América*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. 2003.

Ho, Christopher And Peri, Bess, *Sams teach yourself Twitter API in 24 hours.* Pearson Education, Inc. 2011.

Oficina Nacional de Estadísticas. Anuario Estadístico de Cuba, 2011. Edición 2012. <http://www.one.cu/aec2011/esp/15_tabla_cuadro.htm> [10/09/2015]

Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana. 2005.

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva Gramática de la Lengua Española: morfología y sintaxis*. Madrid, Espasa. 2010.

Real Academia Española, Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual.* http://www.rae.es, [10/09/2015]

Ruiz Tinoco, A., "Twitter como corpus para estudios de geolingüística del español". En *Sophia Lingüística LX*, págs. 147-163, The Graduate School of Languages and Linguistics, Linguistic Institute for International Communication, Sophia University, Tokyo, 2013.

Russell, Matthew A., Mining the Social Web: Data Mining Facebook, Twitter, Linkedln, Google+, GitHub, and More, Second Edition, O'Reilly Media, Inc. 2013.

Takagaki, Toshihiro; Ueda, Hiroto; Miyamoto, Masami; Fukushima, Noritaka; Ruiz Tinoco, Antonio, *Encuesta sobre problemas sintácticos de la lengua española.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. 2004

Vaquero de Ramírez, María, *El español de América II. Morfosintaxis y léxico.* Madrid. Arco/Libros, 1996.

Análisis contrastivo español-tailandés. Verbo gustar

DANIEL JHAIR SÁNCHEZ GONZÁLEZ

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: El motor de inicio de este estudio ha sido el de ayudar a la enseñanza del español en Tailandia, ya que la enseñanza de la gramática en sí se podría considerar como el reto más grande a realizar con los estudiantes especialmente cuando se imparte el verbo gustar. El objetivo principal ha sido el poder poner en términos claros el verbo gustar para poder enseñar con más facilidad a los estudiantes tailandeses y así prever los errores que los estudiantes pudieran cometer. El desarrollo de la investigación se realizó partiendo del análisis de términos básicos en la construcción de oraciones tales como: sujeto, verbo y predicado. Se encontraron definiciones tanto en español como en tailandés para poder mostrar de una manera más clara las diferencias y similitudes y así poder comparar la construcción completa de oraciones en las dos lenguas. Gracias a esta comparación se plantearon recomendaciones para tener cuidado a la hora de impartirlo y poder ayudar a los estudiantes a entender el concepto del mismo de una manera más fácil. Esta investigación mostró que la diferencia básica recae en la rigidez que posee la lengua tailandesa para modificar el orden de los componentes en una construcción gramatical a diferencia del español donde el orden no es tan rígido. Como recomendación se encuentra que se haga hincapié en el orden de los elementos de los sintagmas gramaticales y al enseñar este verbo hacerlo de manera gráfica con muchos ejemplos para que el estudiante tailandés tenga oportunidad para comprender el concepto del mismo verbo.

Palabras clave: español; Tailandia; sujeto; verbo; predicado.

Introducción

Este proyecto es hecho con la finalidad de mostrar la comparación del uso del verbo gustar en los idiomas español y tailandés, así como de relacionar la comparación con el proceso de aprendizaje del idioma español con estudiantes tailandeses. En otras palabras, se tomará en cuenta aquí el análisis no solo de los verbos en sí, sino, relacionar esas similitudes o diferencias entre los verbos o equivalencias de verbos (en significado) del español y tailandés con el aprendizaje de alumnos tailandeses al estudiar tales verbos. Este verbo fue escogido especialmente por la dificultad que los estudiantes tienen al entender el desarrollo del mismo. Sabemos que existen muchos más verbos en los cuales los alumnos tailandeses presentan dificultades al aprenderlos, sin embargo, por el momento sólo será el verbo gustar y de este modo podrá quedar la posibilidad de estudios posteriores con los demás verbos.

En la primera parte se explicarán los términos que se usarán dentro de este proyecto y los que tendrán parte en el desarrollo del mismo. El desarrollo de este proyecto se llevara a cabo partiendo de la observación de sus características y significado en la lengua española, posteriormente en la lengua tailandesa y al terminar se hará el análisis contrastivo con conclusiones individuales y recomendaciones. La parte posterior al desarrollo será una breve conclusión general con algunas pequeñas recomendaciones sobre el tema. Hay

que tomar en cuenta que las conclusiones que se mostrarán en este proyecto son personales y hechas con base en experiencias personales en conjunto con los puntos encontrados en referencias bibliográficas.

1.- Términos

Antes de empezar a hablar sobre los verbos en detalle es necesario entender ciertos conceptos previamente para poder comprender más fácilmente cómo funcionan los verbos que veremos en este proyecto. El concepto principal que debemos de tener en cuenta es: ¿qué es el análisis contrastivo? y para eso lo explicaremos brevemente con la ayuda de la definición del diccionario de la RAE (2014):

“ Análisis
1. m. Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos.
Contrastar
5. intr. Dicho de una cosa: Mostrar notable diferencia, o condiciones opuestas, con otra, cuando se comparan ambas. “

Si unimos estas palabras, nos referimos a que en este proyecto realizaremos una distinción de los elementos que están involucrados en nuestro estudio mediante comparaciones de las dos lenguas para encontrar las diferencias o similitudes entre los dos conceptos en las dos lenguas. Dentro de la estructura básica de los enunciados tenemos estos tres componentes el sujeto, el verbo y el predicado.

Definición de SUJETO en español.

De acuerdo con el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* dice que: “el término SUJETO designa una función sintáctica y se aplica también al elemento que la desempeña.” Por ejemplo:

Yo comía galletas;

En este caso el sujeto de comía es la primera persona del singular. Lo que nos indica que primera persona del singular realiza la acción de *comer*.

En esta definición es importante enfocarse en la parte que se menciona como sintáctica, debido a que es el foco de nuestro estudio para los verbos que veremos después.

Otro punto importante dentro del término de sujeto es que intervienen tres fundamentales marcas gramaticales que son:

1. La concordancia con el verbo (en género y número).
2. El caso (propiedad morfológica de pronombres personales en relación con su función sintáctica).
3. La posición sintáctica que ocupa (posición preverbal ayuda a identificar fácilmente al sujeto en la oración).

De una manera más sencilla de explicar sería que el sujeto es quien (gramaticalmente) realiza la acción y tiene concordancia con la acción (verbo).

Definición de SUJETO en tailandés.

Por otro lado, tenemos en el tailandés el sujeto que sigue teniendo el mismo concepto de ser el componente gramatical que realiza alguna acción, la diferencia se encuentra en que dentro de la lengua tailandesa es imposible que exista una situación de concordancia debido a que no hay morfología en los sujetos tal y como lo menciona en *A reference grammar of Thai*, 2005: "…distinguishing words on morphological grounds is imposible in an isolating language like Thai." Por ejemplo:

»ฉันกินข้าว	»เธอกินข้าว
chan kin khâaw	*theu kin khâaw*
yo como arroz	*tú comes arroz*

En estos dos ejemplos se puede ver claramente que no existe morfología de ningún tipo en el sujeto ni en el verbo. Otro punto importante a señalar es que incluso el sujeto en muchas ocasiones es omitido debido a que es entendido por el contexto en el que se encuentran el emisor y receptor.

En la cuestión de cómo se forman las oraciones en tailandés es importante saber que existen 2 tipos de frases. Frases de sustantivo y frases de verbo (**traducido, *A reference gramar of Thai, 2005*). Existen 7 tipos de frases de sustantivo, dentro de la clasificación que realizan Iwasaki e Ingkaphirom, los cuales son sustantivos, clasificadores, demostrativos, interrogativos, numerales, adjetivos, frases preposicionales, cláusulas relativas. Esto se tiene que tomar en cuenta debido a que las frases de sustantivo se pueden considerar como el sujeto en las oraciones tailandesas.

Definición de VERBO en español

El verbo, según lo que nos menciona Gómez Torrego (*p. 401, 2002*), es: "*El verbo es la categoría gramatical que presenta junto al significado léxico del lexema los significados gramaticales de número, persona, tiempo, modo y aspecto, que se manifiestan a través de unas marcas desinenciales adheridas al lexema correspondiente.*" En resumen el verbo es la categoría gramatical que posee la mayor cantidad de información dentro del mismo. Es por eso que es importante estar atento y entender bien la manera cómo funciona el verbo debido a que si se entienden los morfemas que se encuentran en los verbos será fácil entenderlos. Debido a que poseen morfemas de número y de persona de la misma manera que en el sujeto o en adjetivos, por consiguiente es necesario que exista una concordancia entre ellos a la hora de construir cualquier oración. Por ejemplo:

Tú (segunda persona, singular) *comes (segunda persona, singular)*

Tú comes

Aquí se puede notar que existe concordancia entre verbo y sujeto con sus morfemas de número y persona.

Además, es posible mencionar que existen ciertas clasificaciones de verbos dependiendo de la morfología (forma), sintáctica (uso) y semántica (significado). Lo cual puede incrementar la dificultad de entendimiento para los estudiantes tailandeses.

Definición de VERBO en tailandés

El significado de verbo en tailandés es el mismo que en español siendo que es la categoría gramatical que muestra la acción que hace el sujeto, sin embargo, por la cuestión de que no existe morfología en tailandés, denota una gran diferencia comparada con el español. Como se mencionó antes en la parte de sujeto, al realizar oraciones en tailandés se usan frases, entre ellas están las frases de verbos que como lo menciona Iwasaki e Ingkaphirom (*p. 14, 2005*): "*The verb phrase consists of a main verb alone or a main verb and one or more auxiliaries. Auxiliary verbs are either pre-verbal or post-verbal.*". Por ejemplo:

»คงไม่ไป	»ไม่ควรไป
khoŋ mây pay	*mây khuan pay*
AUX NEG ir	NEG AUX ir
-(Él) probablemente no vendrá	*-(Tú) no deberías de ir*

Estos son solo unos ejemplos de cómo funcionan las frases verbales y de los puntos importantes a considerar.

Definición de PREDICADO en español

Según *El Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* menciona que: "*El predicado se usa tradicionalmente con dos sentidos. En el primero,…, el predicado designa la expresión gramatical cuyo contenido se atribuye al referente del sujeto… En el segundo sentido… los predicados son categorías que designan estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes.*". Esto se puede explicar de manera breve diciendo que el predicado es de lo que se dice del sujeto, es decir, es lo que realiza el sujeto. Si unimos los dos sentidos mencionados, sería como decir que el predicado son los estados, acciones, propiedad o procesos del sujeto. Esto nos dice que no necesariamente un verbo es la única parte del predicado, más bien, pueden ser otras palabras que hablen sobre lo mencionado anteriormente. Dentro de esto se pueden encontrar las categorías gramaticales de objetos directos (OD) u objetos indirectos (OI) por dar algunos ejemplos.

Definición de PREDICADO en tailandés

El predicado en tailandés tiene básicamente el mismo significado que tiene en español, es lo que se habla del sujeto. La diferencia recae en que en tailandés se hace uso de tema y de sujeto en una oración por lo tanto el predicado puede ser de lo que se habla sobre el tema o sujeto en este caso. Si se compara con el español es lo que sería como la relación entre agente y sujeto del español. También es importante señalar que el tailandés también posee objetos directos e indirectos, que serán relevantes al momento de comparar las construcciones de oraciones de los verbos gustar, molestar e interesar en las dos lenguas (español y tailandés).

Análisis contrastivo del verbo gustar

El verbo gustar en español se forma de la siguiente manera:

(A mí) me gusta/n

(A ti) te gusta/n
(A él/ella) le gusta/n
(A nosotros) nos gusta/n
(A vosotros) os gusta/n
(A ellos/ellas) les gusta/n

Como se puede ver en la conjugación no sigue el mismo patrón que cualquier verbo regular o irregular, esto en parte provoca que los alumnos tailandeses empiecen a sentirse un poco confundidos con la manera como el verbo *gustar* funciona.

Tomemos la primera persona *Yo*, por ejemplo

(A mí) me gusta la tortilla

En este caso el verbo *gusta* no está conjugado en primera persona, al contrario está en tercera persona. Como se vio anteriormente, el verbo y el sujeto deben de mantener una concordancia por ejemplo: Yo como tortilla. Aquí se puede ver claramente que la concordancia existe entre sujeto y verbo. Esto nos lleva a entender que el sujeto de la oración ejemplo mencionada anteriormente no es el pronombre *Yo* sino la tercera persona, el único que hace la forma de sujeto como tercera persona es *la tortilla*, es por eso que el sujeto no se encuentra antes del verbo. Debido a esto se puede afirmar que el pronombre *Yo* es un objeto indirecto y es de esa manera que el objeto indirecto del pronombre *Yo* es el pronombre átono *Me*. También lo menciona Matte Bon (2008): "*Con los verbos que funcionan como **me gusta**, se usan pronombres tónicos introducidos por una preposición para subrayar que un predicado que acaba de aparecer en el contexto se aplica/ no se aplica a otro sujeto…"*

Ahora veremos de qué manera se conformaría en tailandés:

»ชอบตอรติยา

Chĉp tortiya
Verbo + Objeto
(I) like tortilla

Como se ve en el caso de tailandés la tortilla no es el sujeto de la oración y no solo eso sino que el sujeto está omitido pero bien se podría interpretar dependiendo del contexto. Entonces, tomando en cuenta la construcción de la oración se denota que el sujeto que podemos interpretar es el pronombre *Yo* y que el objeto del verbo sería *tortilla*. Esta construcción es similar a la del inglés dónde se tiene el pronombre personal o cualquier otro como sujeto, después el verbo y por último el objeto directo.

Esto nos lleva a pensar que entonces el verbo gustar en español no es el mismo verbo en tailandés o en inglés, y en parte es cierto. Dentro de mi experiencia como profesor me he dado cuenta que lo más sencillo para el alumno al aprender este verbo en español es que lo aprendan de memoria porque ellos asumen que es una relación directa del tailandés y/o inglés al español como se puede mostrar en el siguiente ejemplo:

Me gusta la tortilla	ฉันชอบตอรติยา
Te gusta la tortilla	เธอชอบตอรติยา
Le gusta la tortilla	เขาชอบตอรติยา

Etc…

Sencillamente ellos piensan que el pronombre átono *me* es lo mismo que decir *yo,* sin embargo, el problema se encuentra cuando los alumnos tratan de conjugar el verbo gustar con un sujeto en plural, por ejemplo:

**Me gusta las tortillas*

Ellos tienen el concepto que *Me* es el sujeto y por lo tanto concuerda con el verbo, sin embargo, ellos no toman en cuenta que el sujeto no es *Yo* sino, las tortillas y, por eso, deberían de concordar formando la siguiente oración:

Me gustan las tortillas

Lo que sucede con el verbo en español es que funciona, se podría decir que, de manera inversa a lo que es el verbo ชอบ en tailandés. Uno de los ejemplos que trato de dar a los alumnos para poder comprender que el concepto que tienen de equivalencia con el verbo gustar es equivocado es el siguiente:

»ฉันชอบเธอ

Chán Chêp theu

I like you

Los alumnos tienden a cometer el siguiente error:

**Me gusta tú*

Volviendo al punto mencionado antes, el verbo no lleva concordancia con el sujeto, y el sujeto se encuentra al final, por lo tanto, debe concordar con el verbo de la siguiente manera:

Me gustas tú

Otra manera de ver el verbo gustar especialmente para los alumnos de tailandés sería explicándolo que es como el verbo *attract* en inglés, que viene siendo la parte recíproca del verbo *like* en el mismo idioma. Es una manera sencilla de mostrar ese cambio de sujeto. Ya que podemos concluir que el verbo gustar no es igual al verbo ชอบ del tailandés. Es también importante tomar en cuenta que en tailandés como en muchas veces se omite el sujeto es posible que haya más confusión así como al momento de usar alguna tercera persona, porque es más probable encontrar solo el nombre de tercera persona y como en español el objeto indirecto lleva la preposición "*a",*es fácil cometer errores.

Recomendaciones

En general, como se vio a lo largo de este proyecto es necesario un análisis comparativo de dos lenguas la L1 (tailandés) y L2 (español) para así poder dirigirse de manera más sencilla, concreta y eficaz a los problemas que se generan cuando se aprende otra lengua. Dentro de estos análisis también es importante señalar los puntos críticos o las diferencias esenciales que poseen las dos lenguas para poder entenderse mejor. Debido a que no existe una relación directa como se observó en los ejemplos, es fácil que el alumno tailandés tienda a cometer errores al construir oraciones.

Con respecto al verbo gustar, es importante remarcar al alumno que el sujeto se encuentra después del verbo y de esa manera se explique la necesidad de que exista la relación de concordancia entre ambos. Sin embargo, en algunas ocasiones esto no es suficiente por lo tanto la siguiente figura muestra una manera que

utilizamos en base a experiencias con alumnos tailandeses. El uso de este diagrama ayuda al alumno captar fácilmente esta relación tal y como se puede observar en la figura 1.1:

Figura 1.1

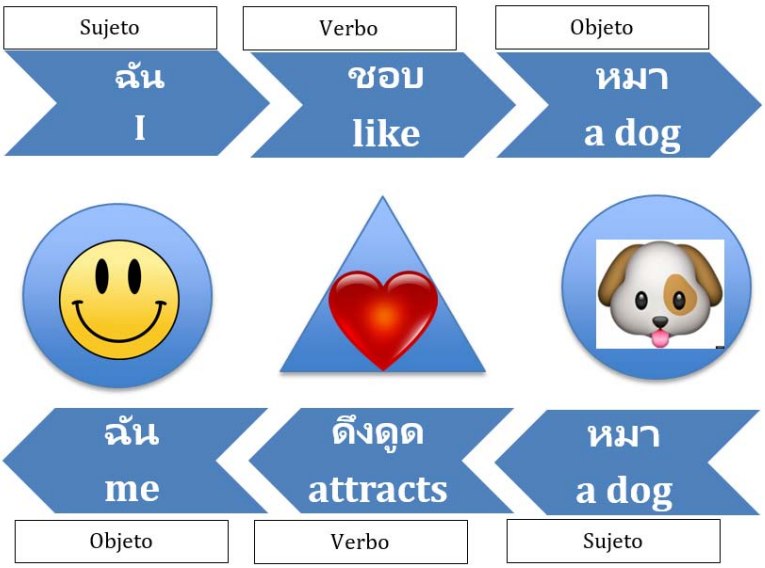


Figura 1.1

En la figura 1.1 los alumnos tailandeses podrán entender el concepto del sujeto en las oraciones aplicadas en el contexto que hemos tratado en este trabajo. El punto principal es mostrar la posición de los diferentes elementos gramaticales para que puedan construir oraciones de manera más adecuada. De la misma manera este mismo diagrama es posible utilizarlo como ejercicio para que el alumno se acostumbre al orden como podemos ver en el siguiente diagrama:

Figura 1.2

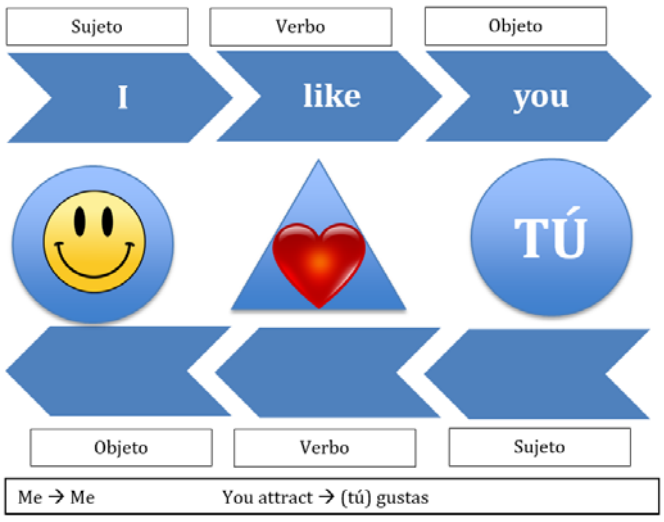


Figura 1.2

En la figura 1.2 se encuentran recuadros vacíos en los cuales los alumnos intentarán rellenarlos con lo que se muestra en las imágenes del centro de la figura y usando el verbo "*attract"* como referencia, ya que los alumnos están familiarizados con él. El recuadro que se encuentra en la parte más baja funciona como guía para el profesor en caso que los alumnos tengan problemas con el ejercicio. En los ejemplos como el de la figura 1.1, los estudiantes tailandeses tienden a visualizar más claro el sujeto de esta manera y así es posible ayudar a disminuir los errores de concordancia.. Una estrategia de aprendizaje comúnmente usado entre los estudiantes tailandeses es la de memorizar directamente la traducción del verbo gustar como en inglés "*like*", por eso, es recomendable que el estudiante comprenda como funciona para evitar interferencias posteriores. La figura 1.1 es también aplicable a tipos de verbos que funcionan de la misma manera, como por ejemplo: molestar, interesar, encantar, etc.

Para finalizar, la enseñanza del verbo gustar es un trabajo difícil para estudiantes tailandeses por cuestiones sintácticas de su misma lengua y por lo tanto se debe de tener paciencia al impartirlo. Al analizar contrastivamente la construcción podemos prever los errores que los alumnos cometerán y así de esa manera ayudarlos a mejorar rápidamente su aprendizaje del español. También estamos de acuerdo que existen siempre diversos factores involucrados a la hora de la enseñanza y el docente deberá de tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, esperamos que esta recomendación pueda facilitar un poco más la labor docente.

Referencias bibliográficas

Alonso, I. (2003): *Dificultades del español para hablantes de inglés*, Madrid, SM

Gomez Torrego, L. (2002): *Nuevo Manual de Español Correcto,* Madrid, Libros ARCO.

Iwasaki, S. Y Ingkaphirom P. (2005): *A Reference Grammar of Thai*, U.K., Cambridge University press.

Matte Bon, F. (1992/2005): *Gramática comunicativa del español de la lengua a la idea,* Madrid, Edelsa, tomo I.

Matte Bon, F. (1992/2005): *Gramática comunicativa del español de la idea a la lengua,* Madrid, Edelsa, tomo II.

Real Academia Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros.

http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae consultado (13-11-2014)

Tratamiento lingüístico y matemático de textos digitales españoles. Presentación del Programa LEXIS-web

HIROTO UEDA

Universidad de Tokio

Resumen: Desde 1988 he venido desarrollando un sistema de tratamiento de textos digitales españoles en Excel para corpus lingüísticos en español. En 2013 lo amplié en un paquete de programas en web. Actualmente se encuentran en el sitio de la Universidad de Tokio, donde he reunido materiales preparados por distintos grupos de investigadores incluyendo el nuestro:

LETRAS-web: http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/letras/
NUMEROS-web: http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/numeros/

En esta ocasión, voy a explicar sus funciones y presentar algunos trabajos hechos con los materiales y herramientas colocados en estos sitios. Hasta el momento, se han reunido 24 corpus y elaborado 8 programas en LETRAS-web y más de 90 programas en NUMEROS-web.

Al mismo tiempo propondré un trabajo en colaboración en los estudios lingüísticos, filológicos y literarios. También es posible aplicar los programas a la enseñanza de español como lengua extranjera. En cuanto a las aplicaciones a las ciencias sociales, el tratamiento de los datos de prensa encontrados en internet está en marcha.

Palabras clave: Excel; letras-web; números-web; estudios lingüísticos

1. Introducción

Desde 1988 he venido desarrollando unos sistemas de tratamiento de textos digitales españoles en Excel para aplicarlos a los corpus lingüísticos españoles.[1] En 2013 lo amplié en un paquete de programas en web en colaboración con el equipo de la Universidad Autónoma de Madrid dirigido por Antonio Moreno Sandoval. Últimamente los he instalado en el sitio web de la misma universidad y en el de la Universidad de Tokio, donde he reunido materiales preparados por distintos grupos de investigadores españoles y japoneses, incluyendo el nuestro (Ueda, en prensa): LETRAS-web, NUMEROS-web y LEXIS-web.[2] En

[1] http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gengo/ El último acceso a las direcciones indicadas en este estudio ha sido en [8/1/2016]/

[2] LETRAS-web (Tokio): http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/letras/
LETRAS-web (Madrid): http://shimoda.lllf.uam.es/letras/
NUMEROS-web (Tokio): http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/numeros/
NUMEROS-web (Madrid): http://shimoda.lllf.uam.es/numeros/
LEXIS-web (Tokio): http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/lexis/
LEXIS-web (Madrid): http://shimoda.lllf.uam.es/lexis/

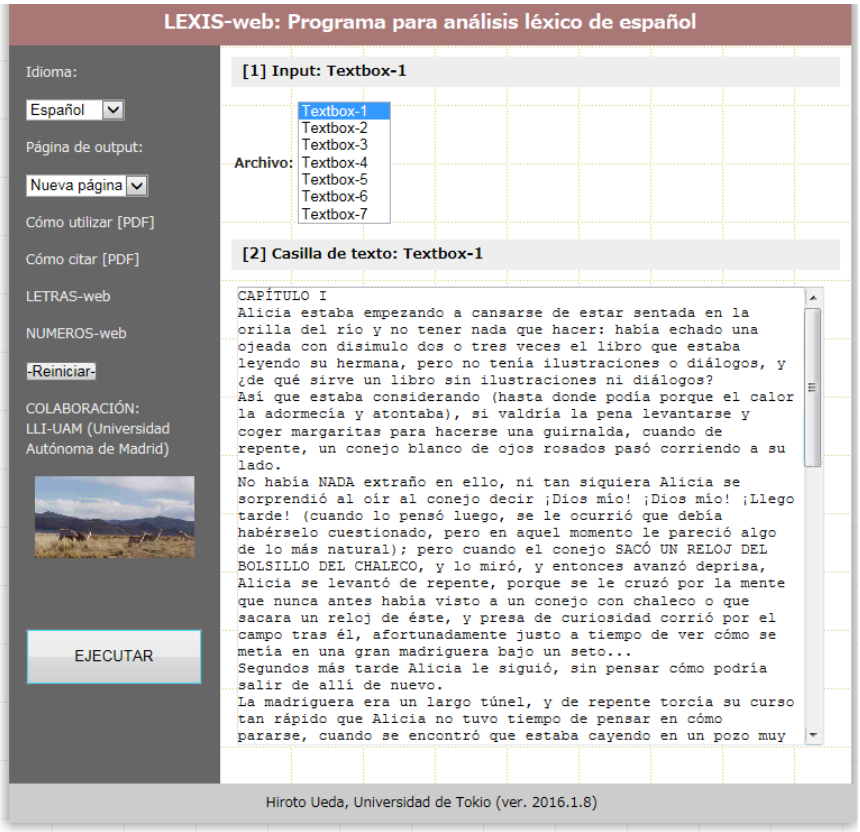
esta ocasión únicamente voy a presentar el último Programa LEXIS-web, con funciones de etiquetador gramatical, debido a la limitación de tiempo en el Congreso y espacio en estas páginas.

El objetivo principal de esta aplicación es ofrecer a los investigadores de lingüística y filología españolas una herramienta para análisis léxicos que, al recibir los datos textuales, devuelve las informaciones gramaticales de cada palabra: palabra separada, informaciones gramaticales (categoría sintáctica; género y número; modo, tiempo y persona), lema (forma representativa) e informaciones de desambiguación (máxima secuencia de tres categorías sintácticas, su frecuencia y probabilidad).

2. Interfaces de input y outpu

La figura siguiente muestra el interfaz inicial de LEXIS-web, donde en la zona lateral izquierda se puede hacer la selección de [Idioma], [Página de output]; y en la zona principal, [1] [Input] de siete textos y la [2] [Casilla de texto], donde se puede escribir directamente o pegar textos españoles copiados:[3]

Figura. 1. Input de LEXIS-web



Al pulsar el botón de [EJECUTAR], que se encuentra en la parte inferior de la zona izquierda, el Programa presenta la página siguiente:

[3] A modo de ejemplo. he utilizado la traducción española de *Alicia en el país de maravillas* (Lewis Carroll), preparada por María Dolores Murillo y Ana Isabel García en nuestro proyecto conjunto de ELE, que he colocado en LETRAS-web (nota 1).

Figura. 2. Output de LEXIS-web

LEXIS-web: Programa para análisis léxico de español

Input: Textbox-1; Tiempo de ejecución: 0.860 s. /
Líneas de output: 817 /

Op	Palabra	Palabra.C.S.	Lema	Lema.C.S.	N.P.	Máx.secuencia	Frec.	Prob.	Ip
1	capítulo	Sus:ms	capítulo	Sus	1: Sus	{Sus}-Num	12	1.00	1
2	i	Num	i	Num	1: Num	Sus-{Num}	12	1.00	1
3	Alicia	Xant	Alicia	Xant	1: Xant	{Xant}	265	1.00	2
4	estaba	ESTAR:IndImp13	estar	ESTAR	1: ESTAR	{ESTAR}-Ger-Prep	8	1.00	2
5	empezando	Ger	empezar	Inf	1: Ger	ESTAR-{Ger}-Prep	8	1.00	2
6	a	Prep	a	Prep	1: Prep	{Prep}-Inf-Clit	143	1.00	2
7	cansar	Inf	cansar	Inf	1: Inf	Prep-{Inf}-Clit	143	1.00	2
8	+se	Clit:3	se	Clit	1: Clit	Prep-Inf-{Clit}	143	1.00	2
9	de	Prep	de	Prep	1: Prep	Inf-Clit-{Prep}	54	1.00	2
10	estar	ESTAR	estar	ESTAR	1: ESTAR	{ESTAR}-PP-Prep	5	1.00	2
11	sentada	PP:fs	sentar	Inf	1: PP	{PP}-Prep-L	30	1.00	2
12	en	Prep	en	Prep	1: Prep	{Prep}-L-Sus	764	0.98	2
13	la	L:fs	el	L	2: L; Clit	Prep-{L}-Sus	764	0.98	2
14	orilla	Sus:fs	orilla	Sus	2: Sus; V	Prep-L-{Sus}	764	0.99	2

donde se encuentran:

Op: Número secuencial de output

Palabra:Palabra separada del texto, por ejemplo *del* se separa en *de +el*.

Palabra C. S.: Categoría sintáctica de la palabra con informaciones gramaticales, por ejemplo, en el caso de *empezando,* «Ger» es abreviación de gerundio.

Lema: Forma representante, por ejemplo el lema de *empezando* es *empezar*, es decir, la forma canónica de una entrada de un diccionario.

Lema C. S.: Categoría sintáctica del lema: *empezar* «Inf», que es infinitivo

N. P.: Número y categorías posibles, por ejemplo *la* presenta dos posibles soluciones, que son «L» (forma femenina singular del artículo *el*) y «Clit» (forma femenina singular del clítico *lo*).

Máx(ima) secuencia: La secuencia de las tres palabras continuas que ha dado la máxima frecuencia. Cuando ninguna secuencia de las tres da una frecuencia positiva, se calcula la de las dos palabras. Cuando tampoco da la frecuencia, se calcula la de una palabra.

Frec.: Frecuencia correspondiente.

Prob.: Probabilidad dentro de las combinaciones calculadas en el mismo contexto.

Ip.: Número secuencial de línea de input.

3. Identificación léxica

He preparado la lista de lema más categoría sintáctica con informaciones adicionales correspondientes de unos 38.000 vocablos.[4] Por ejemplo:

[4] He utilizado los materiales de Ueda y Rubio (2006).

Tabla 1

caja	Sus:fs
cajamarca	Xtop
cajero	Sus:ms
(…)	(…)

Donde los lemas en minúscula se colocan en la columna izquierda y sus correspondientes informaciones en la columna derecha. «Sus: fs» representa 'sustantivo: femenino singular'; «Xtop» es 'topónimo' (nombre propio de lugar); «ms» es 'masculino singular'. La forma minúscula del topónimo «cajamarca» se convierte posteriormente en la mayúscula «Cajamarca». El programa recoge estas correspondencias en una memoria de acceso inmediato.

De esta manera las informaciones gramaticales vienen en forma abreviada, por ejemplo, «Sus», «Xtop», «fs», etc. Por lo tanto es necesario saber de antemano qué significa cada abreviación, aunque la mayoría de las veces es fácil imaginarse de qué se trata. A continuación, damos una lista completa de la abreviación (Abr.)

Tabla 2:

Abrev.	**Explicación**	**Ejemplo**
Adj	Adjetivo	*alto, interesante*
Adv	Adverbio	*abajo*
Clit	Clítico	*me, te, se, …, lo, le, …*
Comp	Comparativo	*más, menos*
Conj	Conj	*aunque, como, …*
Det.dem	Determinante demostrativo	*este, ese, aquel*
Det.ind	Det.indefinido	*algún*
Det.pos	Det.posesivo	*mi, tu, su, …*
ESTAR	Verbo *estar*	*estar*
Ger	Gerundio	*estando*
HABER	Verbo *haber*	*haber*
Inf	Verbo en infinitivo	*dar*
Int	Interjección	*hola, adiós, …*
L	Artículo definido EL	*el (los, la, las, lo)*
Num	Numeral	*0, 1, 2, …, uno, dos, …, i, ii, …*
Paren	Paréntesis	*( ) < > { } [ ] « »*
PP	Participio pasado	*estado*
Prep	Preposición	*a*
Pro.dem	Pronombre demostrativo	*aquel*
Pro.ind	Pronombre indefinido	*algo*
Pro.pers	Pronombre personal	*él*

Pro.prep	Pronombre prepositivo	*mí, ti, sí*
Punt	Puntuación	*. , : ; - ¿ ? ¡ !*
Q.adj	Interrogativo adjetival	*cuál*
Q.adv	Interrogativo adverbial	*cómo*
Q.pro	Interrogativo pronominal	*cuál*
Rel.adj	Relativo adjetival	*cuanto*
Rel.adv	Relativo adverbial	*cuando*
Rel.pro	Relativo pronominal	*cual*
S|N	Sí o no	*sí, no*
SER	Verbo *ser*	*ser, soy, eres, es, …*
Signo	Signo	*#, $, %, &, +, -, =, *, /, …*
Sus	Sus	*hombre, mujer, animal*
U	Artículo definido UN	*un (una, unos, unas)*
Xant	Xant	*abraham*
Xtop	Xtop	*cajamarca*
Y|O	Y|O	*y (e), o (ó, u)*

Dentro de nuestro Diccionario informático, los miembros de «Sus», «Inf», «Adj», etc. pertenecen al grupo abierto, cuyos miembros son ilimitados, mientras que los de «Clit», «Comp», «Det»,[5] «Num», «Paren», «Prep», «Punt», «Q», «Rel», «S|N», «Signo» al grupo cerrado con miembros limitados. Por otra parte hay 'grupos' unimembres: «ESTAR», «HABER», «SER», «L», «U»; y los bimembres: «S|N», «Y|O». El grupo de artículo definido «L», por ejemplo, es unimembre con la única forma *el*, puesto que otras formas, *los, la, las, lo,* se derivan por las reglas automáticas de inflexión, de que voy a tratar más adelante. Esta sistematización obedece a razones prácticas de caracterización gramatical con métodos automáticos, estadísticos y distribucionales. Por ejemplo, al independizar los tres verbos «ESTAR», «HABER», «SER», verbos altamente gramaticalizados con sintaxis peculiar, se hace la desambiguación más eficaz.[6]

4. Separación de palabras

Utilizando las informaciones léxicas ofrecidas por el Diccionario, el Programa procede a analizar los textos objeto de la etiquetación gramatical. El primer trabajo que hay que hacer para identificar la unidad léxica es separar las formas unidas, por ejemplo: *al, del, verte, pidiéndomelo,* etc. en *a +el, de +el, ver +te, pidiendo + me + lo*. Para llevarlo a cabo he preparado una lista de los posibles cambios necesarios. Reproducimos la parte inicial de la lista de las reglas de separación:

Tabla 3

KEY	ITM
al	a +el/a/Prep

[5] Para la categoría gramatical de Determinante sigo básicamente a Jiménez Julia (2006). Véase Ueda (en prensa).
[6] Desde luego las gramáticas teóricas proponen otros principios y las entradas que hay en los diccionarios normales siguen otras reglas teóricas y/o prácticas.

ándola	ando +la/ar/.
ándolas	ando +las/ar/.
ándole	ando +le/ar/.
ándoles	ando +les/ar/.
ándolo	ando +lo/ar/.
(...)	(...)
rte	r +te/r/Inf

cuya totalidad se almacena en un archivo de acceso inmediato. Cuando el Programa LEXIS encuentra la forma *al* (KEY), en alguna parte del texto, se intenta separarla en *a +el* (la segunda parte de ITM) y la convierte tentativamente en *-a* y consulta el archivo del Diccionario, para encontrar la información gramatical que viene en el Diccionario: «Prep». Si la información gramatical de la forma tentativa coincide con la del Diccionario, la forma tentativa se vuelve la definitiva, es decir: *a* «Prep» +el «L».

Este sistema aparenta ser complicado sin necesidad, puesto que la forma *al* no tiene otra interpretación gramatical, dejando al lado el latinismo *et al*. Sin embargo, es necesario para formular las reglas generales que tratan todas las formas unidas posibles, por ejemplo, *cantándola, tomándola, respetándola*, etc. que se convierte en *cantando +la, tomando +la, respetando +la.* Ahora no se trata de una totalidad de la palabra, sino una parte de ella. El programa convierte *-ándola* en *-ando +la*, tentativamente, y para buscar la información gramatical de la forma infinitiva la convierte, al mismo tiempo, en *-ar* y de esta manera *cantándola* llega a ser la forma *cantar*, con la que se hace el cotejo con el Diccionario. Esta vez se hace con el signo de un punto (.), que quiere decir cualquier una letra, de modo que se aplica la regla sin limitación. La ilimitación de condición es debida a que prácticamente no existe ninguna forma que termine en *-ándola*.

El caso de *-rte* es distinto, puesto que puede ser tanto la parte final de la combinación de infinitivo + *te*, v. gr. *enviarte, mandarte,* como simplemente la de un sustantivo, por ejemplo, *arte, parte,* y también de una forma conjugada, *imparte, comparte,* etc. La última regla de separación pone la condición de «Inf» para evitar la división equivocada en *-ar +te, par +te, impar +te, compar +te,* etc.

5. Lematización y asignación gramatical

A las palabras separadas el Programa asigna las categorías sintácticas (Sustantivo «Sus», Adjetivo «Adj», Verbo «V», etc.) con sus informaciones inflexivas (Género, Número, Modo, Tiempo, Persona), con las abreviaciones siguientes (Abrev.):

Tabla 4

Abrev.	**Explicación**	**Ejemplo**
«ms»	masculino singular	*libro*
«mp»	masculino plural	*ambos*
«cs»	común singular	*estudiante*
«V»	Verbo conjugado	*voy, comeremos*
«PP»	Participio pasado	*ido, comido*
«Ger»	Gerundio	*yendo, comiendo*
«Ind»	Indicativo	*sé, sabes*
«Sub»	Subjuntivo	*sepa, sepas*

«Fut»	Futuro	*sabré*
«Cond»	Condicional	*sabría*
«Pres»	Presente	*sé, sepa*
«Imp»	Imperfect	*sabía*
«Pas»	Pasado	*supe, supiera*
«1»	Primera persona	*yo, sé*
«2»	Segunda persona	*tú, sabes*
«3»	Tercera persona	*usted, él, ella, sabe*
«4»	Cuarta persona	*nosotros, nosotras, sabemos*
«5»	Quinta persona	*vosotros, vosotras, sabéis*
«6»	Sexta persona	*ustedes, ellos, ellas, saben*

Para asignar estas informaciones inflexivas a cada palabra en el texto, he preparado una lista de reglas morfológicas de manera siguiente:

Tabla 5

KEY	ITM
a	/(Adj).*/$1:fs#ó(Adj|Det.pos|Pro.ind|Rel|Q).*/$1:fs#ar/(Inf:v|Inf:r)/V:IndPres3 #er/(Inf:v|Inf:r)/V:SubPres13#ir/(Inf:v|Inf:r)/V:SubPres13
á	/Inf/V:Fut3
aba	ar/(Inf|ESTAR)/V:IndImp13
abais	ar/(Inf|ESTAR)/V:IndImp5
ábamos	ar/(Inf|ESTAR)/V:IndImp4
(...)	(...)

La primera regla aplicada a todas las formas que terminan en *-a* es una de las más complejas que hay en la lista, de modo que desglosamos la parte izquierda (ITM) por el separador (#):

(1) /(Adj).*/$1:fs
(2) o/(Adj|Det.pos|Pro.ind|Rel|Q).*/$1:fs
(3) ar/(Inf:v|Inf:r)/V:IndPres3
(4) er/(Inf:v|Inf:r)/V:SubPres13
(5) ir/(Inf:v|Inf:r)/V:SubPres13

Por el separador (/) se divide en tres componentes [1], [2], [3] en [1] / [2] / [3]. El primer componente [1] es la forma que sustituye al objeto, [2] es la condición gramatical que permite la sustitución, y [3] es la asignación flexiva. LEXIS-web aplica la primera regla (1), por ejemplo, a *española;* la *-a* final la sustituye por nulidad en forma de *español;* consulta la información gramatical de *español* que hay en el Diccionario; la coteja con «Adj» de la lista de reglas flexivas. Al comprobar la correspondencia afirmativa, pone tentativamente «fs», cambiando «ms» que viene en el Diccionario. Este cambio se realiza por la Expresión Regular "(Adj).*" por "$1:fs"; es decir, la parte entre paréntesis (Adj.) se reproduce por "$1", y cualquier secuencia ".*" se convierte en ":fs". Por esta expresión regular "Adj:ms" se convierte en "Adj:fs". De esta

manera, se hacen dos operaciones al mismo tiempo: lematización y asignación gramatical (Gómez Díaz 2005).

En la segunda regla (2) hay formas optativas (Adj|Det.pos|Pro.ind|Rel|Q), que significa que la regla del cambio de *-a* en *-o* se aplica a una de estas 5 categorías sintácticas. Las reglas (3), (4) y (5) convierten la forma terminada en *-a* en los verbos de *-ar, -er, -ir*, en formas de tercera persona de presente de indicativo («IndPres1»), primera y tercera persona presente de subjuntivo («SubPres13»), respectivamente.

5. Desambiguación

En el Diccionario se presenta con bastante frecuencia una pluralidad de asignación gramatical, por ejemplo, *que* puede ser tanto «Conj», en *Creo que compró ...*, como «Rel.pro» en *el libro que compró....* También en el texto se encuentran multitud de homógrafos flexivos, por ejemplo *pienso* como primera persona de presente de indicativo del verbo *pensar (yo pienso ...)*, y de sustantivo masculino singular *pienso (el pienso)*. Una de las posibles soluciones para desambiguar estos casos es utilizar los contextos inmediatos anterior y posterior. Si viene *que* detrás de un verbo, existe la alta probabilidad de ser conjunción: «Conj». Y la misma *que* detrás de sustantivo es probable que sea relativo pronominal: «Rel.pro».

No obstante la interpretación gramatical no se hace siempre con los contextos simples inmediatos, anterior y/o posterior. Pensemos el caso de, por ejemplo, *pienso que*. Es natural que lo interpretemos como una combinación de «V» + «Conj», pero también existe la posibilidad de tratarse de un «Sus» + «Rel»: *el pienso que compró ayer*. De esta manera conviene ampliar el contexto anterior hasta dos palabras más, es decir, un contexto anterior bimembre: *el pienso*.

Para saber la frecuencia de dos palabras anteriores y posteriores, es necesario analizar unos textos de cierta longitud correctamente anotados. Por ejemplo, del texto "Este es el pienso que compró ayer" se obtiene la secuencia de categorías sintácticas: «Pro.dem» - «SER» - «L» - «Sus» - «Rel.pro» - «V» - «Adv», de la cual el Programa extrae las secuencias trimembres sucesivamente: «Pro.dem» - «SER» - «L», «SER» - «L» - «Sus», «L» - «Sus» - «Rel.pro», «Sus» - «Rel.pro» - «V», y «Rel.pro» - «V» - «Adv»; y cuenta las veces que ocurre cada secuencia trimembre en todo el texto más o menos grande para obtener la lista de frecuencia de la forma siguiente (en orden descendiente de frecuencia):

Tabla 6

Punt-Punt-Punt	1120
Prep-L-Sus	764
Sus-Punt-Punt	732
L-Sus-Punt	543
Punt-Sus-Punt	470
L-Sus-Prep	350
(…)	(…)

Las secuencias trimembres de palabras las aplicamos tanto en la parte anterior, como en la posterior, y también en la central. Nuestra idea es ver las tres secuencias, anterior, central y posterior, para determinar la asignación gramatical de *que*: en secuencia anterior: *el pienso {que};* en secuencia central: *pienso {que} compró;* en secuencia posterior: *{que} compró ayer.* Al considerar la secuencia anterior *el pienso {que},* inicialmente el Programa ofrece la posibilidad múltiple de «L - Sus ~ V - Rel.pro ~ Conj». Si la frecuencia

que figura en la lista anterior de «L - Sus - {Rel.pro}» es más alta que otras posibles combinaciones, «L - Sus - {Conj}», «L -V - {Rel.pro}», «L -V - {Conj}», deberíamos pensar que con más probabilidad se trata «L - Sus - {Rel.pro}».

E incluso podemos ampliar los términos de comparación en la secuencia central *pienso {que} compró*: «Sus ~ V - Rel.por ~ Conj - V», y también en la secuencia posterior *{que} compró ayer*: «Rel.por ~ Conj - V - Adv». Dentro de las 10 posibilidades (4 + 4 + 2 = 10), la que ofrece la mayor frecuencia es: «L - Sus - Rel.pro».

Sin embargo, creo que no se trata solo de buscar la mayor frecuencia dentro de todas las combinaciones posibles. De acuerdo con nuestro sentido lingüístico común, creo que conviene buscar la mayor probabilidad entre los tres pares de cada contexto. Ahora veámosla con frecuencias concretas que hay en la lista anterior de secuencias (las cifras entre paréntesis):

(1) Secuencia anterior: *el pienso {que}*: (58)
«L - Sus - {Rel.pro}» (54)
«L - Sus - {Conj}» (4)
«L - V - {Rel.pro}» (0)
«L - V - {Conj}» (0)
(2) Secuencia central: *pienso {que} compró*: (105)
«Sus - {Rel.pro} - V» (82)
«Sus - {Conj} - V» (23)
(3) Secuencia posterior: *{que} compró ayer*: (16)
«{Rel.pro} - V - Adv» (2)
«{Conj} - V - Adv» (14)

Ahora bien, la ratio de «L - Sus - {Rel.pro}» (54) entre las cuatro posibles combinaciones es 54 / (54 + 4 + 0 + 0) = .931; mientras que la de «Sus - {Rel.pro} - V» es 82 / (82 + 23) = .780, y la de «{Conj} - V - Adv» es 14 / (2 + 14) = .875. Por este cálculo nos inclinamos a pensar que la combinación de «L - Sus - {Rel.pro}» (.931) es más importante que la de «Sus - {Rel.pro} - V» (.781), a pesar de su valor inferior (54) con respecto a «Sus - {Rel.pro} - V» (82).

Sin embargo si, por ejemplo, «{Rel.pro} - V - Adv» tuviera una frecuencia mínima de 1, en lugar de la actual 2, la ratio de «{Conj} - V - Adv» sería 14 / (14 + 1) = .933, superior al caso de «L - Sus - {Rel.pro}» (.931). Por su simple mayoría de la ratio (.933 > .931), ¿admitiríamos que la forma *que* es una conjunción «Conj»? Creemos que no, puesto que ahora no se trata solo de la frecuencia absoluta, ni de la relativa, que ambas pueden conducir a la conclusión equivocada. Por esta razón, propongo utilizar un valor absoluto relativizado, que denomino «frecuencia ponderada» (FP), que es la frecuencia absoluta (FA), relativizada por la frecuencia relativa (FR) por medio de la multiplicación (Ueda 2015):

$$FP = FA * FR$$

Por ejemplo, la frecuencia de 14 entre 15 no cobra más importancia que 54 entre 58, a pesar de su mayor valor de FR ([14 / 15] = .933 > [54 / 58] = .931). En cambio la FP de 14 entre 15 es 14 * 14 / 15 = 13.067, mientras que la de 54 entre 58 es 54 * 54 / 58 = 50.276. De esta manera utilizando la FP se invierte

el orden de la importancia (13.067 < 50.276). Defendemos que, para comparar la importancia o el grado de contribución cuantitativa, es conveniente utilizar la FP más que la FA y que la FR.[7]

El programa de LEXIS-web calcula la FP en todas las combinaciones posibles de cada contexto, anterior, central y posterior, para buscar el caso más importante o contribuyente y ofrece la resolución de la mayor probabilidad posible. Cuando no se encuentra la secuencia trimembre, se busca la bimembre. Cuando no se encuentra la secuencia bimembre tampoco, se busca la unimembre.

El programa no tiene en cuenta la secuencia más allá de la Puntuación «Punt». Por ejemplo, al encontrar «V - Punt - L» (*viene. {El}*), salta el cálculo de la frecuencia de la combinación de los tres categorías y llega directamente a la de los dos: «Punt - L» (. *{El}*), puesto que el contexto más allá de la Puntuación no es relevante. El resultado que ofrece el Programa LEXIS es:

Palabra	**Palabra.C.S.**	**Lema**	**Lema.C.S.**	**N.P.**	**M.secuencia**	**Frec.**	**Prob.**
el	L:ms	el	L	1: L	{L}-Sus-Rel.pro	54	0.93
pienso	Sus:ms	pienso	Sus	2: Sus; V	L-{Sus}-Rel.pro	54	0.93
que	Rel.pro	que	Conj#Rel.pro	2:Conj; Rel.pro	Sus-{Rel.pro}-V	82	0.78
compró	V:IndPas3	comprar	Inf	1: V	Sus-Rel.pro-{V}	82	1.00
ayer	Adv	ayer	Adv#Sus	2: Adv; Sus	Rel.pro-V-{Adv}	2	0.50

6. Final

Desde el punto de vista de lingüística teórica, las técnicas estadísticas e informáticas que acabo de explicar pueden parecer no esencial sino más bien trivial. A nadie se le ocurriría la idea de calcular las frecuencias de todas las posibles secuencias de categorías sintácticas para obtener la información gramatical, puesto que el hablante instruido de español conoce su clasificación y estructura gramatical de inmediato, sin depender de estos cálculos costosos y complejos. El ordenador, sin embargo, no conoce la gramática española y procesa el texto sin hacer caso de su semántica. Por ello, el programador humano intenta codificar algunos algoritmos para que la máquina pueda analizar con un acierto cercano al 98%.

Para conseguir la mayor rapidez posible de procesamiento, he utilizado las dimensiones asociativas, es decir, de acceso nominal directo, para las listas de reglas de separación, de diccionario, de asignación - desambiguación y de secuencias trimembres. El mérito del Programa equipado de memorias inmediatas consiste en que lo hace con los datos voluminosos en tiempo breve. En realidad, en la lingüística teórica se supone que las reglas se aplican de manera sucesiva y recursiva. Personalmente, en las versiones anteriores de LEXIS, he adoptado el método de aplicación sucesiva y recursiva de reglas, y resulta que el coste de tiempo ha sido enorme. En cambio, si aplicamos la lista de reglas en archivo de acceso inmediato, la solución

[7] Para el detalle de la frecuencia ponderada, véase la Addenda.

ha sido instantánea. Por ejemplo, estas páginas contienen unas 8.000 unidades léxicas y ahora LEXIS-web las ha analizado en 4 segundos con 325 milisegundos.[8]

La tabla producida de lemas acompañados de informaciones gramaticales y datos cuantivativos es útil para estudios cuantitativos de vocablos.[9] En el tema de gramaticalización, el conocimiento de la frecuencia léxica es fundamental.[10] También las frecuencias de vocablos deben ser consideradas en las obras lexicográficas. Los estudios estadísticos de la lengua dependen de los cálculos anteriormente realizados. Para estudios sociológicos de prensa, por ejemplo, se busca tanto los nombres propios de persona y lugar como los lemas claves de conceptos en cuestión: *protesta, protestó, protestaron*, etc. reunidos en el lema *protestar*. En los trabajos prácticos de redacción se desea un programa de corrección que considere no solamente la forma misma −por ejemplo *él* por sí es una forma correcta−, sino también su frecuencia y, especialmente, su asignación gramatical en su contexto: *él* delante de *pienso* es dudosov

Por consiguiente en la historia de lingüística general la lematización y sus aspectos cuantitativos no han dejado de ser puntos de interés de los investigadores. Recordamos que en la primera mitad del siglo pasado las formas verbales en tiempo y modo en textos españoles fueron recontadas una por una manualmente por el grupo de Bull (1947). Y, 70 años después, en la actualidad contamos con los grandes proyectos de equipos de investigación informática: «TreeTagger»,[11] «FreeLing»,[12] «Grampal»,[13] y «GEDLC».[14]

En cambio, el Programa LEXIS-web es un producto individual, hecho con intereses personales. Lo he elaborado porque lo necesito para tratar los textos españoles a mi manera peculiar. Al mismo tiempo, he pensado que para el uso general una herramienta informática debe ser sencilla de manejo y rápida de ejecución. Por lo tanto me quedan trabajos de mejora de funciones, de ampliaciones de aplicación y, sobre todo, de divulgación tanto en el ámbito particular como en el académico. Para todo esto agradecería que los usuarios me comunicaran sus opiniones y sugerencias.

Agradecimiento

Agradezco de todo corazón la ayuda prestada por Antonio Moreno Sandoval (Universidad Autónoma de Madrid) para terminar este trabajo, tanto en la recogida de informaciones relevantes como en la redacción de estas páginas. Este trabajo ha sido subvencionado por JSPS KAKENHI Grant Number 24520453.

Referencias bibliográficas

Almela, R., Cantos, P., Sánchez, A., Sarmiento, R., Almela, M. (2005). *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos.* Madrid : Universitas.

[8] Para el contraste entre el método generativo y el probabilístico, véase Moreno Sandoval (2014), cuya idea expuesta anteriormente en su ponencia en Tokio me ha influenciado para realizar la programación de LEXIS.
[9] Véanse: García Hoz (1953), Juilland and Chang-Rodríguez (1964), Ávila Muñoz (1999), Almena, Cantos, Sánchez, Sarmiento y Almela (2005) y Davies (2006), entre otros. Véase también el estudio de Moreno Sandoval y Guirao Miras (2008).
[10] Veánse Bybee (2003), Lieberman, Michel, Tina Tang y Nowak (2007), Pagel, Atkinson y Meade (2007), Hopper y Traugott (2003), Company (2004). Para el argumento basado en el texto de Don Quijote, véase Ueda (en prensa).
[11] http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/
[12] http://nlp.lsi.upc.edéfreeling/index.php
[13] http://www.lllf.uam.es/ESP/Grampal.html
[14] http://www.gedlc.ulpgc.es/investigacion/desambigua/morfosintactico.htm

Ávila Muñoz, A.M. (1999). *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga.* Málaga: Universidad de Málaga.

Bull, W. E. (1947). "Modern Spanish verb-form frequencies", *Hispania*, 451-466.

Bybee, J. (2003). "Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency", en Brian D. Joseph and Richard D. (eds.), *The Handbook of historical linguistics.* Oxford: Blackwell, 602-623.

Company Company, C. (2004). "¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reanálisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español", *Revista de Filología Española*, 84, 29-66.

Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners.* New York: Routledge.

García Hoz, V. (1953). *Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Gómez Díaz, R. (2005). *La lematización en español. Una aplicación para la recuperación de información.* Gijón: Trea.

Hopper, P. J., Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization,* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Jiménez Juliá, T. (2006). *El paradigma determinante en español. Origen nominativo, formación y características. Verba,* anexo 56, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela .

Juilland, A., Chang-Rodríguez, E. (1964). *Frequency dictionary of Spanish words.* The Hague: Mouton .

Lieberman, E., Michel, J. B., Jackson, J., Tang, T., Nowak Martin A. (2007). "Quantifying the evolutionary dynamics of language", *Nature,* vol. 449, 713-716.

Moreno Sandoval, A. (2014). "Desafíos de y para la lingüística de corpus", *Estudios Lingüísticos Hispánicos*, (Círculo de Estudios Lingüísticos Hispánicos de Tokio) 29, 69-85.

Moreno Sandoval, Antonio / Guirao Miras, José María. (2008). "Frecuencia y distintividad en el uso lingüístico: casos tomados de la lematización verbal de corpus de distintos registros", *Actas del I Congreso Internacional de Lingüística de Corpus (CILC-09)*, Murcia: Universidad de Murcia. 195-210.

Pagel, M., Atkinson, Q. D., Meade A. (2007). "Frequency of word-use predicts rates of lexical evolution throughout Indo-European history", *Nature,* 449, 717-720.

Ueda, H. (2015). "Frecuencia contrastiva, frecuencia ponderada y método de concentración. Aplicación al estudio de las dos formas prepositivas del español medieval «pora» y «para»", *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Cádiz, 2012)*, Madrid: Iberoamericana, 1139-1155.

Ueda, H. (en prensa). "Analizador lingüístico común con reglas gramaticales y diccionario, preparados por el usuario: Una aplicación para el análisis tipológico del léxico español".

Ueda, H., Perea M. P. (2010). "Método general de lematización con una gramática mínima y un diccionario óptimo. Aplicación a un corpus dialectal escrito", en Moskowich-Spiegel Fandiño, I; Crespo García, B.; Lareo Martín, I.: Lojo, P. (eds.) *Visualización del lenguaje a través de corpus*. A Coruña: Universidade da Coruña , 919-932, .

Ueda, H., Rubio, C. (2006). *Puerta al español. Nuevo diccionario español-japonés.* Tokio: Kenkyusha.

ADDENDA: Experimento de la frecuencia ponderada

En la sección 5 he propuesto utilizar la FP (frecuencia ponderada), en lugar de la FR (frecuencia relativa) para medir la importancia de las cifras. A continuación voy a presentar el resultado de un pequeño experimento con cifras sencillas:

x	a	y	b	FR(x)=x/a	FR(y)=y/b	FP(x)=x*FR(x)	FP(y)=y*FR(y)	D=FP(y)-FP(x)
1	10	**10**	100	.100	.100	.100	1.000	**.900**
1	10	**9**	100	.100	.090	.100	.810	**.710**
1	10	**8**	100	.100	.080	.100	.640	**.540**
1	10	**7**	100	.100	.070	.100	.490	**.390**
1	10	**6**	100	.100	.060	.100	.360	**.260**
1	10	**5**	100	.100	.050	.100	.250	**.150**
1	10	**4**	100	.100	.040	.100	.160	**.060**
1	10	**3**	100	.100	.030	.100	.090	**-.010**
1	10	**2**	100	.100	.020	.100	.040	**-.060**
1	10	**1**	100	.100	.010	.100	.010	**-.090**
1	10	**0**	100	.100	.000	.100	.000	**-.100**

donde FR (x) = x / a, es decir, en la primera fila, 1 / 10; FR(y) = y / b = 10 / 100. He apuntado que la FR (frecuencia relativa) es engañosa para hacer la comparación, puesto que en este caso resulta igual: F (x) = FR(y) = .100, a pesar de que tenemos la impresión de que 10 entre 100 es más importante que 1 entre 10. Por ejemplo, la contribución de un futbolista que ha metido 10 goles en 100 partidos creemos que es mayor que la del otro que ha metido un gol en 10 partidos. Para medir el grado de importancia he propuesto relativizar la frecuencia absoluta (FA), multiplicada por la frecuencia relativa (FR), para obtener la cifra de la frecuencia ponderada (FP): FP = FA * FR = x * FR.

Ahora bien, buscamos el grado de contribución del futbolista que ha participado solo en 10 partidos, a escala de 100 partidos. Para llegar a la cifra correspondiente, he disminuido uno por uno, de 10 a 0 (y), de los goles de 100 partidos. La última columna (D) representa la diferencia

entre FP(x) y FP(y). Ahí se llega al punto 0, es decir, la no diferencia entre FP(x) y FP(y), en la zona entre 4 y 3 goles (y). Esto significa que la contribución que hace 1 gol en 10 partidos iguala a la de entre 4 y 3 en 100 partidos.

Para obtener la cifra exacta, sin hacer el experimento, vamos a formular una ecuación: FP(x) = FP(y); y de ahí » x * FR(x) = y * FR(y) » x * x / a = y * y / b » x^2 / a = y^2 / b » b x^2 = a y^2 » y^2 = x * b / a » y = x $\sqrt{b/a}$ » y = 1 * $\sqrt{100/10}$ = 3.162.

Diferencias y similitudes en la cortesía verbal de los idiomas español y tailandés

KANJANA WONGGAMALASAI

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: A través de una lengua se refleja muchas cosas como la historia, la sociedad, carácter de la gente, etc. La cortesía es una de las cosas que se refleja en el idioma. Cada idioma tiene su propia manera de mostrar la cortesía dependiendo de las normas de cada sociedad y no podemos afirmar que un idioma es más cortés que otro, pero sí puede haber diferencias entre uno y otro. Este trabajo es de tipo descriptivo. En este trabajo hemos descubierto la forma de la cortesía verbal en el español y el tailandés, y hemos analizado en qué forma de texto o palabra se usan cuando uno quiere demostrar la cortesía a la hora de comunicar. Los eufemismos, las formas de tratamientos, los moralizadores y las expresiones lexicalizadas son los temas en común entre el español y el tailandés, sin embargo, el uso de los tiempos verbales atenuadores es la manera que se encuentra solo en español ya que en el idioma tailandés no existen los tiempos verbales, etc.

Palabras clave: cortesía; cortesía verbal; estudio contrastivo; tailandés; español.

0. Introducción

Gracias al avance de la tecnología y a la reducción del precio del transporte se ha aumentado mucho la comunicación y el contacto de gente de diferentes países. El éxito o fracaso de la relación entre las personas en los actos comunicativos constituye un aspecto fundamental del estudio de la interacción tanto verbal como no verbal, incluso en la estrategia comunicativa. Uno de los temas interesantes para mantener la relación y el éxito en una comunicación, es la cortesía.

La cortesía, según Escandell, es un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras. En este trabajo se enfoca la cuestión de

cortesía verbal en los idiomas español y tailandés, con el objetivo de saber y comparar las diferencias y similitudes de la cortesía verbal entre ambos idiomas.

Para empezar, vemos primero el término de ¨cortesía verbal¨ y estrategia de la cortesía, luego, seguimos con el análisis contrastivo de la cortesía verbal entre el español y el tailandés con unos ejemplos para la mejor comprensión. Después de varios puntos donde se analizan los contrastes en los dos idiomas vemos un poco el resumen y las conclusiones finales de este trabajo.

1. ¿Qué es la cortesía verbal?

Cortesía:

"*Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene una persona a otra*"____ (Real Academia Española, 1956:375).

"*Conjunto de reglas mantenidas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto*" (M. a Moliner, 1966: 785).

Según las dos definiciones se declara que la cortesía es un acto lo cual se refleja el pensamiento y respeto del hablante hacia el interlocutor. Haverkate (1994), opinó que la definición de Moliner es más satisfactoria, porque enfoca tanto el carácter social como el convencional de la cortesía. La cortesía verbal o la cortesía lingüística, además, sirven para facilitar las relaciones sociales y para compensar la agresividad, marcando las relaciones en la vida social en el eje de, por ejemplo; poder/solidaridad, distancia/proximidad, conocimiento mutuo, etc.

Un ejemplo del caso de carencia de conocimiento mutuo es "la sonrisa". El significado que tiene el hecho de sonreír para los tailandeses, los europeos no lo interpretan de la misma manera. Es decir, cuando un tailandés pide perdón junto a una sonrisa es con la intención de suavizar la situación y de esta manera muestra la sinceridad de ese perdón. Así pues si la disculpa es hacia una persona tailandesa la entenderá sin problemas, en cambio si la hace a un europeo, es posible que la entienda al revés ya que puede relacionarse como una burla, pues la sonrisa nunca se vincula con la culpabilidad. Es un fracaso de la comunicación.

Aunque la cortesía es considerada una forma de comportamiento humano universal, hay situaciones en que la cortesía no es pertinente y las estrategias quedan en suspenso como situaciones de familiaridad, de relación jerárquica de superior a inferior, situaciones de urgencia, y situaciones cuando hay voluntad clara de agresión.

Al hablar de las estrategias de cortesía, según teoría de Brown y Levinson, hay diversas estrategias posibles: 1) estrategias abiertas y directas 2) estrategias abiertas e indirectas (de cortesía positiva) 3) estrategias abiertas e indirectas (de cortesía negativa) 4) estrategias encubiertas.

La cortesía negativa es una acción compensatoria dirigida a la imagen negativa del destinatario, hacia su deseo de que no se dificulte su libertad de acción ni se estorbe su atención. Brown y Levinson usan los atenuadores como elementos lingüísticos, sustantivos o acompañantes para compensar la posible agresión que se muestra en la parte siguiente del trabajo.

Así pues después de analizar el concepto de cortesía nos centraremos en las diferentes formas de expresarla en las lenguas española y tailandesa.

2. Comparación de la forma de expresar la cortesía verbal en el español y el tailandés

2.1 Los moralizadores y las expresiones lexicalizadas:

Son pequeñas frases hechas utilizadas muy a menudo en nuestra vida cotidiana. Algunas frases pueden ir a acompañadas por gesto como una sonrisa, una leve inclinación de cabeza, un saludo con la palma de la mano, etc.

Tabla 1

Español	Tailandés
Por favor	
Gracias / Muchas gracias	ขอบคุณ (ครับ/ค่ะ) /khɔ:p khun/ (/khap//khà/)
Perdón / Disculpe	ขอโทษ (ครับ/ค่ะ) /khɔ: tho:t/ (/khap//khà/)
Buenos días / Buenas tardes / Buenas noche	สวัสดี / อรุณสวัสดิ์ / ราตรีสวัสดิ์ (ครับ/ ค่ะ) /sa wat di:/ /arun sawat/ /rati:sawat/ (/khap//khà/)
	จ๋า จ๊ะ ครับ/ค่ะ /cǎ:/ /cá/ (/khap//khà/) ขอรับ ครับ(กระ)ผม เพค่ะ /khɔ: rap/ /khap (kha) pom/ /pe: kha/

Existen en ambos idiomas. En español, dos palabras más importantes y muy usadas son ¨*por favor*¨ y ¨*gracias*¨. La primera suele ser utilizada con afirmaciones o preguntas, por ejemplo, *¿Quiere un vaso de*

agua? Sí, por favor. o *¿Me puede prestar una lápiz, por favor?*. Y la segunda suele ser utilizada normalmente con negaciones o agradecimientos por un servicio o atención, por ejemplo, *¿quiere venir a comer con nosotros? No, gracias*. o *Te trigo una bolsa de palomitas. Muchas gracias.*

Luego, hay otras dos que se usan frecuentemente: *perdón* y *disculpe*, ante el tropiezo o cuando queremos preguntar algo, por ejemplo, *¿disculpe, está libre este sitio?* Además, frases como ¨*buenos días*¨, ¨*buenas tardes*¨, ¨*buenas noches*¨, las siempre ser utilizadas cuando entremos a un sitio o a la hora de cruzar con alguien en un lugar cerrado: escalera, ascensor, pasillo, etc.

En tailandés, las tiene más o menos similar es que el español, por ejemplo*; จำ /că:/, จ๊ะ /cá/, ครับ/ค่ะ /khap//khà/, ขอรับ /khɔ: rap/, ครับ (กระ) ผม /khap (kha) pom/, เพค่ะ /pe: kha/* etc. al finales de la frase de afirmaciones, peticiones o preguntas, *ขอบคุณ (ครับ/ ค่ะ) /khɔ:p khun/ (/khap//khà/)* para el agradecimiento, *ขอโทษ (ครับ/ ค่ะ) /khɔ: tho:t/ (/khap//khà/)* en cuanto se pide perdón o disculpe, y *สวัสดี /sa wat di:/, อรุณสวัสดิ์ /arun sawat/, ราตรีสวัสดิ์ /rati:sawat/* para saludar en general.

2.2 La repetición léxica: de la opinión ya expresada por nuestro interlocutor.

Tabla 2

Español
A: Laura es muy simpática. B: Sí, muy **simpática**. Hija: Mira mamá! Me compré ayer nuevas gafas. Me quedan bien, ¿verdad que sí? Madre: Sí. Te **quedan muy bien**.

Haverkate (1996) declaró que «La repetición léxica es una estrategia prototípica de la expresión de cortesía de solidaridad». Es decir, cuando el interlocutor da la respuesta la cual contiene una copia completa o puede ser parcial de la proposición de la aserción original, es una forma que se presenta la cortesía entre los hablantes.

El español se hace muy habitual, pero el tailandés no. En tailandés depende del contexto, ya que no en todos los contextos se pueden repetir los léxicos de los interlocutores, por ejemplo en el segundo ejemplo, ya que suena raro y aunque lo repita el significado no cambiará mucho. Así que, en el idioma tailandés no es necesario.

2.3 El plural de modestia:

Consiste en usar la forma de la primera persona en plural para referirse a un sujeto singular. Es decir, se usa *nosotros* en lugar de *yo*. Existe en ambos idiomas. Suele ser utilizadas por partes de las compañías cuando comunican con clientes (ver la ejemplar tercera para el español y la segunda para el tailandés).

Tabla 3

Español
- Si **estudiamos** más, **aprobaremos** con mejores notas. - **Nos** parece interesante asistir la conferencia de Jornada de ELE el mes que viene. - Lo **sentimos** por el inconveniente que ha surgido hoy, **nuestra compañía** vamos a arreglar este tema lo más pronto posible.

Tailandés
- *ถ้า**เราทุกคน**ตั้งใจเรียน เทอมนี้ต้องได้เกรดเอกันทุกคน* - ***พวกเรา**มีความสนใจเข้าร่วมการสัมนาวิชาการการเรียนการสอนภาษาสเปนในเดือนหน้านี้* - ***ทางบริษัท**ขออภัยในความไม่สะดวกมา ณ ที่นี้* ***ทางเรา**ยินดีที่จะดำเนินการแก้ไขให้เร็วที่สุดครับ/ค่ะ*

2.4 El uso de tiempos verbales atenuadores:

Esta manera sólo se encuentra en el español, ya que en el tailandés no existen tiempos verbales, es decir, no se hace la conjugación en los verbos, sino se expresar a través de léxicos.

En español, los tiempos verbales que se utilizan para expresar la cortesía son los siguientes casos:

2.4.1 Sustituir el imperativo por el condicional

Ej. Déjame tu bolígrafo un momento

¿Me dejarías tu bolígrafo un momento?

2.4.2 Utilizar la interrogativa

Ej. ¿Me dejas tu bolígrafo un momento?

2.4.3 Utilizar el imperfecto (indicativo/subjuntivo)

Ej. A: Hola, ¿qué quería?

B: Pues…quería un pantalón corto

*(*Querer, desear, venir* son verbos utilizados más frecuentes.)

2.5 Los diminutivos:

Mediante la adición de un sufijo *ito/ita,-illo/illa, -in, -lito/lita, -cito/cita etc.*

Tampoco encuentran en el tailandés, sino sólo en el español.

Por ejemplo:

Cliente: Me das un poquitín de leche para mi cafelito.

Camarera: Espere un minutito. Te sirvo ahoritita

Abuela: Carmencita. No camines tan rápido mi chiquilla.

Carmen: Ah! Lo siento. Es que nuestro querido abuelito nos está esperando para comer la sopita..

2.6 Las expresiones atenuantes de la fuerza ilocutiva

Tabla 4

Español	Tailandés
Si no te importa… Si me permite… En mi humilde opinión…	หากไม่เป็นการรบกวน ขอความกรุณา ดิฉันขอเสนอว่า

2.7 Las formas de tratamiento:

El uso de los pronombres personales. La edad es uno de los factores. En español se dividen en dos tipos: el tratamiento de familiaridad (tú y vosotros/as) y el tratamiento de respeto (vos y usted/ustedes). El tratamiento de respeto se emplea cuando el hablante se dirige a desconocidos o a personas con las que no le

unen vínculos de amistad o confianza, es decir, en cuanto queremos expresar la cortesía se prefiere la forma de ¨*usted*¨ sobre la forma ¨*tú*¨, o, la forma de ¨*ustedes*¨ sobre la forma ¨*vosotros/as*¨.

Por ejemplo: Usted se queda en su piso.

Ustedes se quedan en su piso.

* El pronombre ¨usted¨ es utilizado para sustituir a algunas perífrasis nominales antiguas como *vuestra merced*, *vuestra señoría*, *vuestra excelencia*, etc. las cuales fueron reduciendo su cuerpo fónico hasta convertirse en el actual *usted.*

A partir del pronombre ¨usted¨, existe otro pronombre interesante aunque no es común usar en el cotidiano, se llama ¨*vos*¨ el cual es vos clásico español y nada que ver con el vos que se usa en Latinoamérica. Puesto que, la forma de conjugación del verbo temporal está en la segunda persona del plural, pero con valor de singular.

Por ejemplo: Vos os quedáis en vuestra casa.

En tailandés, se considera un tema muy importante como otros países asiáticos. No sólo la edad que es el factor sino también el rango social de respeto. Antes de comunicar se considera primero con quién se habla, es el mayor o menos que el hablante, para poder elegir el pronombre adecuado según categoría de rango social de respeto a la hora de hablar con nuestro interlocutor. Para hablar con la familia real, monjes, etc. no usamos el pronombre igual que cuando hablamos con la gente en general. Los pronombres en tailandés son:

- ใต้ฝ่าละอองธุรีพระบาท */tâi: fà: la ʔɔ:ŋ thu li: pha ba:t/* (para llamar al rey y la reina)
- คุณ /kun/, ท่าน /tàn/, คุณผู้หญิง /kun pû: yiŋ/
- พี่ */phì:/*, *ป้า /pâ:/* (tía), *ลุง /lu:ŋ/* (tío), *ตา /ta:/* (abuelo), *ยาย /ya:y /*(abuela) + nombre de persona

Según el ultimo ejemplo, el uso de palabra "*พี่ /phì:/* + nombre de persona es para el tema de cortesía aunque no sean realmente nuestro hermano ni Hermana, igual que palabras "*ป้า /pâ:/* (tía), *ลุง /lu:ŋ/* (tío), *ตา /ta:/* (abuelo), *ยาย /ya:y /*(abuela)" + nombre es cuando tenemos el respecto y cariño a nuestro interlocutor como si fuera nuestra parte de familia.

2.8 Los eufemismos:

Es una palabra o expresión políticamente aceptable o menos ofensiva que sustituye a otra palabra de mal gusto, suele ser utilizado comúnmente en el ámbito político- diplomático. Es un tema común entre el español y el tailandés, porque es un tema muy sensible y para evitar el conflicto de discriminación.

Tabla 5

Español		**Tailandés**	
Palabra de mal gusto	**Eufemismo**	**Palabra de mal gusto**	**Eufemismo**
un país pobre.	**un país del tercer mundo**	*ประเทศยากจน – ประเทศด้อยพัฒนา* */pa thet ya:k con/* */pa thet dɔ:y pat tha na:/*	***ประเทศโลกที สาม - ประเทศกำลังพัฒนา*** ***/pa thet lo:k tì: sa:m/ -*** ***/pa thet kam laŋ phat tha na:/***
Ser negro	**Ser moreno**	*คนผิวดำ* */kon piw dam/*	***คนผิวสี*** ***/kon piw si:/***
Ser ciega	**Ser invidente**	*คนตาบอด* */kon ta: bɔ:t/*	***ผู้พิการทางสายตา*** ***/pû: pi ka:n tha:ŋ sa:y ta:/***
Ser pobre.	**Ser económicamente débil**	*ยากจน* */ya:k con/*	***ฐานะไม่ดี*** ***/ta:h na mài di:/***
Ha muerto.	**Nos ha dejado.**	*ตาย* */ta:y/*	***สิ้นบุญ - ไปสวรรค์*** **/sîn bun/ - /pai sawan/**
Huelga	**Conflicto laboral**		
Subida de precios	**Reajuste de precios**		
		คนบ้า */kon bâh/*	***คนสติไม่สมประกอบ*** */kon sati mai som prakop/*
		โสเภณี */so: pe: ni:/*	***ผีเสื้อราตรี*** */pi: sɨa ra:tri:/*
Hacer caca/ pis	*- Ir a plantar un pino.** *- Ir a cambiarle el agua al canario.** **Sólo se usa con interlocutor con el que tiene mucha confianza.*	*ไปขี้ – ไปเยี่ยว* */pai khi:/ - /pai yiaw/*	***- ไปเก็บดอกไม้*** */pai ke:p dɔ:k mài/* ***- ไปยิงกระต่าย*** */pai yiŋ kratài/*

2.9 Palabras utilizadas para la familia real (ราชาศัพท์ /Ra:cha:sap/)

Otro tipo de cortesía verbal que es muy notable en la lengua tailandesa pero no se encuentra mucho en la lengua española, es la palabra utilizada para la familia real o *ราชาศัพท์ /Ra:cha:sap/*, llamada en tailandés. En la mayoría de las lenguas aparecen esta categoría de palabra, sobre todo en el tailandés tanto el verbo como en el pronombre hasta el léxico.

ราชา /Ra:cha:/ significa "el rey" y *ศัพท์ /Sap/* significa "palabra", es decir, palabra que se utiliza para el rey e incluso su familia. La determinación según el diccionario del Real Instituto de la lengua tailandesa (Photchananukrom Chabap Ratchabandittayasathan) es ¨la palabra utilizada para el rey y/o el jefe, por ejemplo; *เสวย /Sa wə:y/* (comer), *บรรทม /Bantom/* (dormir) etc.¨ Phaya Upakit Silapasan (2005) añade que algunas palabras no son utilizadas sólo para el rey sino también son utilizadas para el noble y el monje de algunas palabras. Noi Ajarayangkur declaró que *ราชาศัพท์ /Ra:cha:sap/* es una categoría de palabras que se utilizan cuando se comunican al rey y a la reina u otros miembros de la familia real, no obstante, para ellos mismo no se utilizan esta categoría de palabra sino palabra normal.

La costumbre de la utilización de *ราชาศัพท์ /Ra:cha:sap/* es muy antigua. Desde muchos años el rey llevaba la soberanía nacional del estado, tiene máximo poder y fue la persona que respectaba por toda la gente. Para expresar la mayor respecto al rey, utilizaban una palabra más fina y que se distingue del resto de la población.

Banthao Kittisak mencionó en el libro gramatical tailandés T203-T204 que en la época de Sukhothai teníamos el contacto con Khmer, algunas veces estábamos bajo el poder del Imperio Khmer o viceversa. Tailandia en aquel momento recibió esa influencia del uso de la clase verbal de Khmer. Ya que, en Khmer habían clases sociales y clases verbales en la comunicación, de esta manera para hablar con el jefe de estado se utiliza una categoría de palabras y con persona normal otra.

No sabemos exactamente desde cuando se empezó a utilizar el *ราชาศัพท์ /Ra:cha:sap/*. Una gran evidencia escrita, que muestra la existencia de las palabras utilizadas para la familia real la encontramos en la época de Sukhothai (1238-1583), en una inscripción en piedra no. II del Templo Srichoom la cual fue escrita en la época del rey Phra Maha Thammaracha I. Las palabras que aparecieron son por ejemplo; *พระสหาย /phra saha:y/* (amigo), *ปราสาท /pra: sa:t/* (castillo), *ราชกุมาร /ra:t cha ku ma:n/* (hijo del rey o príncipe), etc.

Hasta la época de Ayutthaya (1351-1767), el rey Borommatrailokkanat (1448-1488) publicó el ley real en el mencionó la obligación a utilizar palabras especial en la comunicación con el rey. Aquella ley real es considerada el primer libro de palabras utilizadas para el rey, se trata de la regla, el uso y el léxico útiles.

Las palabras utilizadas para el rey en el idioma tailandés, por una parte provienen de Khmer y por otra parte fueron creado nosotros. En el siguiente, se muestra unos ejemplares de aquellas:

Tabla 6

Pronombre

PALABRA	SIGNIFICADO EN EL ESPAÑOL	SE UTILIZA PARA …
ข้าพระพุทธเจ้า /khâ: pha put tha ɔâ:/	Pronombre de 1ª persona YO	S.M. el rey/ la reina S.A.R. el príncipe/ la princesa
ใต้ฝ่าละอองธุรีพระบาท /tâi: fà: la ʔɔ:ŋ thu li: pha ba:t/	Pronombre de 2ª persona TÚ, USTED	S.M. el rey/ la reina
ใต้ฝ่าพระบาท /tâi: fà: pha ba:t/		S.A.R. el príncipe/ la princesa

Tabla 7

Verbo

PALABRA NORMAL	PALABRA UTILIZADA PARA EL REY Y SU FAMILIA	SIGNIFICADO EN EL ESPAÑOL
กิน /kin/	เสวย sa wə:y/	comer
เดิน /də:n/	เสด็จ /sa de:t/	andar
นอน /nɔ:n/	บรรทม /ban to:m/	Dormir
นั่ง /naˈŋ/	ประทับ /pra tap/	Sentarse
พูด /pu:d/	ตรัส /trat/	Decir
โกรธ /kro:t/	กริ้ว /krîw/	Enfadarse
ชอบ /chɔ:p/	โปรด /prot/	Gustar

Tabla 8

Nombre

PALABRA NORMAL	PALABRA UTILIZADA PARA EL REY Y SU FAMILIA	SIGNIFICADO EN EL ESPAÑOL
ขนมขีหนู /kha nom khî: nu:/	ขนมทราย /kha nom sa:y/	Un postre tailandés, fina y suelta como la arena.
พริกขีหนู /prik khî: nu:/	พริกเม็ดเล็ก /prik met le:k/	Una especie de chile de tamaño muy pequeño
ดอกซ่อนชู้ /dɔ:k sɔ:n chû:/	ดอกซ่อนกลิ่น /dɔ:k sɔ:n kìn/	Una flor
ปลาร้า /pa: râ:/	ปลามัจฉะ /pa: mat cha/	Pescado en conserva
ฟักทอง /fak thɔ:ŋ/	ฟักเหลือง /fak lianŋ/	Calabaza
กล้วยบวชชี /kluay buat chi:/	นารีจำศีล /nari: ca:m si:n/	Un postre tailandés, plátano en la leche de coco.
ผักบุ้ง /pak bûŋ/	ผักทอดยอด /pak tɔ:t yɔ:t/	Campanilla azul, una planta que produce flores en forma de trompeta de color azul púrpura intenso.
ไส้เดือน /sây dian/	รากดิน /ra:k din/	Ciempiés
ผักตบ /pak top/	ผักสามหาว /pak sa:m ha:w/	Eichhornia crassipes, es una planta acuática de la familia de las Pontederiaceae.

3. Conclusión

Según este trabajo hemos descubierto la forma cortesía verbal en el español y tailandés, cada lengua tiene su manera de expresar. El resume de este trabajo es según la tabla en siguiente:

Tabla 9

FORMA DE EXPRESAR LA CORTESÍA VERBAL	ESPANOL	TAILANDÉS
1. Los moralizadores y las expresiones lexicalizadas	Sí	Sí
2. La repetición léxica	Sí	No
3. El plural de modestia	Sí	Sí
4. El uso de tiempos verbales atenuadores	Sí	No
5. Los diminutivos	Sí	No
6. Las expresiones atenuantes de la fuerza ilocutiva	Sí	Sí
7. Las formas de tratamiento	Sí	Sí

8. Los eufemismos	Sí	Sí
9. Las palabras utilizada para la familia real	No	Sí

Según la tabla, sabemos que el tema delos eufemismos, las formas de tratamientos, los moralizadores y las expresiones lexicalizada, son los temas en común entre el español y el tailandés, sin embargo, el uso de tiempos verbales atenuadores es la manera que se encuentra sólo en el español ya que en el idiomas tailandés no existen tiempos verbales. Al hablar del tema de palabra utilizada para la familia real, es muy notable en el tailandés y seguimos utilizando hasta hoy día.

Para aprender un idioma se debe comprender también las maneras de expresar la cortesía para poder mejorar el ambiente en la conversación. De todas formas la cortesía verbal no puede funcionar solo, sino suele ser acompañado con el gesto, una manera no verbal, y también tiene que ver con el tono de voz para suavizar la situación cuando se hablan.

Referencias bibliográficas

Calsamiglia Blancafort, H. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Planeta.

Chayangkul, M. (1975) *Rachasap.* Bangkok: Satri Neti Suksa School.

Echarreta Arzac, J.M. *Lengua castellana y Literatura*. Madrid: Editorial Editex.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal* (estudio pragmalingüístico). Madrid: Editorial Gredos.

Haverkate, H. (1996). *Estrategias de cortesía*. Análisis intercultural. ASELE Actas VII, Centro Virtual Cervantes, Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf

Intornprasert, R. y Ackarabandit, A. (2012) *Anukrom Rachasap*. Bangkok: SSW Academic.

Jitrchamnong, D. y Wannachot, A. (1986) *Laksanasamkhan khong Phasa Thai*. Songkhla: Thaem Press.

Kapklon, P. (1973) *Kansuksa Phasathai Tarmnaew Phasasart*. Bangkok: Thai Wattana Panit.

Nikleva, D.G. (2011). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1, La Universidad de Granada. *Dialnet*, p.64-p.84, Recuperado de: http://Dialnet-ConsideracionesPragmaticasSobreLaCortesiaYSuTratam-3719577.pdf

Marcos Marín, F. (1999). *Gramática española*. Madrid: Editorial Síntesis.

(Phaya) Upakit Silapasan. (2005) *Lak Phasa Thai*. Bangkok: Thai Wattana Panit.

Phrathepwali. (1973) *Rachasap*. Bangkok. Amorn Press.

Songvittaya, A. (1982) *Thai 104 Laksana Phasa Thai*. Bangkok: Thai Wattana Panit.

El español internacional

RAÚL ÁVILA

El Colegio de México

Resumen: En esta época de comunicaciones instantáneas todo el que escriba una sola palabra en internet se ubica, de manera inevitable, en un espacio internacional, en "el español sin fronteras". Ese espacio también debería ser prioritario para quienes enseñan español, sobre todo como lengua extranjera.

Desde el punto de vista de la pronunciación, el español internacional tiene tres grandes normas, que he llamado alfa, beta y gama, con variantes que se describen en la investigación. En lo relacionado con el léxico, se proponen tres conceptos: 1) palabras patrimoniales, compartidas por todos, como *mesa, silla, comer, dormir, azul* y nexos en general; 2) voces con mayor número de hablantes (frecuencia); y 3) distribuidos en un mayor número de países (dispersión). Para esto usamos el programa de cómputo VALIDE (Variación Léxica Internacional del Español). Además mencionaré los casos de pronombres que se han recogido en mis muestras.

Palabras clave: pronunciación; normas; léxico; internacional; variantes; español.

1. Introducción

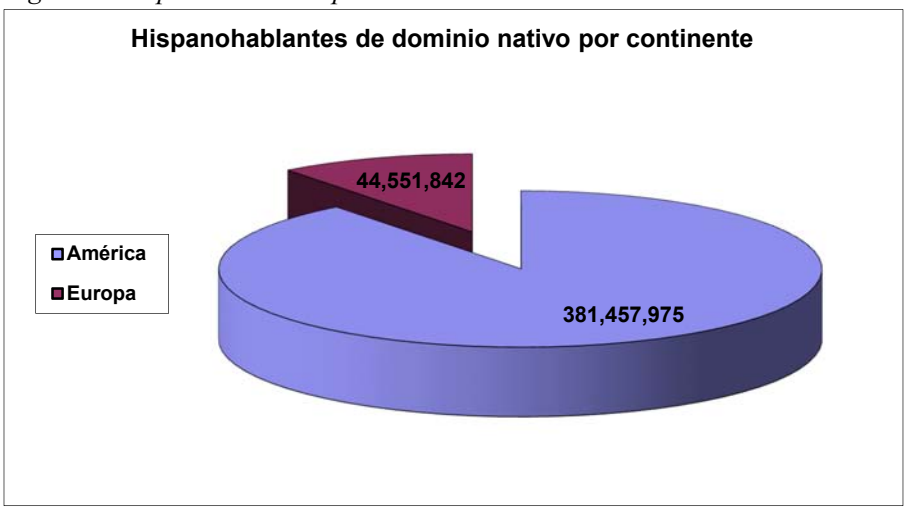
La investigación que presento se basa en una muestra de 20 estaciones de radio –una por cada capital hispánica– más la audición de canales de uso restringido de alcance internacional. Además de eso, como veremos a continuación, ofrezco datos económicos de los países hispanohablantes de Europa y América, específicamente de España y México.

Sin duda, los medios de difusión masiva, a partir de Gútenberg en el siglo xv, han sido un factor fundamental para la estandarización de las lenguas europeas (Crystal 1987). La radio, que se inventa en el siglo XIX, equivale a un gran salto cualitativo, pues no es necesario saber leer para poder recibir sus transmisiones (Dua 1985). Es suficiente con conocer la lengua que se utiliza. La radio, por esa razón, contribuye a la estandarización de las lenguas habladas en los estados nacionales (Ferrer 1997), y coincide en sus intereses con los de estos.

Escribir en internet supone, quiérase o no, internacionalizarse (Crystal 2006). En un congreso en Buenos Aires uno de los expositores señalaba la eficiencia de los correctores de estilo o editores del diario argentino *La Nación*. Le pregunté si tenían una versión en la Web y dijo que, por supuesto, también estaban en WWW. Sin embargo, admitió que él no sabía que *falencia* era un argentinismo por la palabra más internacional *carencia*. La variación léxica, sin duda, es importante. No obstante, es necesario añadir la variación fonética dado que, de nuevo en WWW, se pueden escuchar estaciones de radio de todos los países hispánicos. En cuanto a la variación morfémica, aunque menor, también existe, como señala incluso el DRAE y, más recientemente, el seleccionario *¿Te la sabes?* (Ávila 2015*a*)

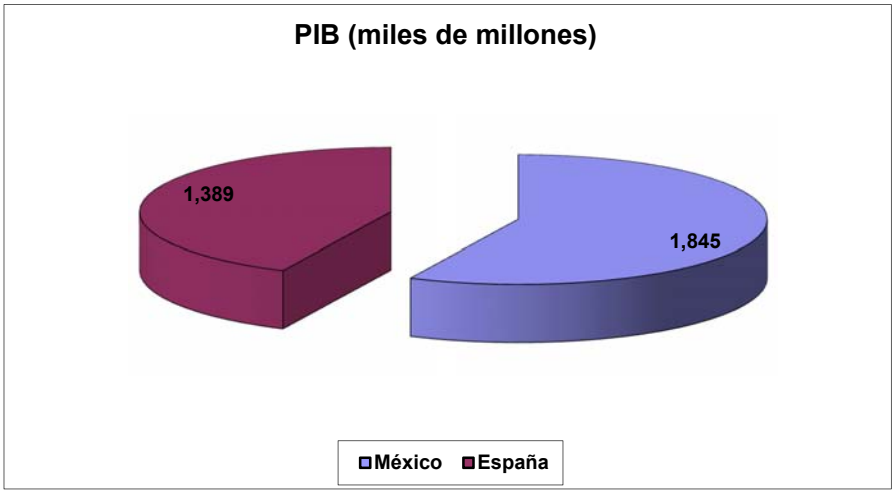
Conviene recordar que en Europa los hablantes de español son muchísimo menos que los de América, como se puede ver en la siguiente figura (F1), en el cual no se incluyen los hispanohablantes de los Estados Unidos –unos 20 millones de los 40 millones de hispanos.

Figura 1. Hispanohablantes por continente



En lo que se refiere a los aspectos económicos, es suficiente comparar México y España para advertir las diferencias (F2). Se infiere, como es obvio, que entre el español americano y el europeo las diferencias son mayores.

Figura 2. Aspectos económicos: España y México



2. Sonidos y letras

Como he señalado en otros lugares (Ávila 2011, 2015*b*), en el uso internacional hay tres grandes normas que he llamado *alfa*, *beta* y *gama*, de acuerdo con su frecuencia de transmisión por televisión o por internet (ver F3).

Las tres grandes normas se caracterizan básicamente por la ausencia o presencia de /θ/ y la aspiración o el mantenimiento del fonema /s/ en posición implosiva. En la norma alfa no se distingue /θ/ de /s/ ni se

aspira este último fonema en posición implosiva. La norma beta se caracteriza por la no distinción de /θ/ y /s/ y por la aspiración de /s/ en posición final de sílaba. Por último, la norma gama presenta la distinción de /θ/ y /s/, y la no aspiración de /s/ implosivo (ver F3).

Figura 3. Normas generales de pronunciación

	θ / s	**s > h**
alfa	no	no
beta	no	sí
gama	sí	no

Esas son las tres grandes normas internacionales que se escuchan por los medios, con algunas variantes que deben tenerse en cuenta por su frecuencia (Ávila 2011, 2015*b*). Habría que considerarlas al enseñar español como lengua extranjera. Sucede que hay instituciones internacionales que dan la impresión de que están renuentes a aceptar profesores de español como lengua extranjera con pronunciación beta.

De acuerdo con la importancia y el posible prestigio de las estaciones de radio de cada capital hispánica, se puede plantear su influencia potencial en cada país, como se muestra en la F4:

Figura 4. Pronunciación: zonas de influencia de las radios capitalinas
(España está fuera de escala)



Cada norma general tiene subnormas. Así, en la radio y la televisión internacionales las variantes principales de las normas antes consideradas, en lo que se refiere a la norma alfa, son las variantes alfa 1, la cual se caracteriza por la pronunciación no abierta (México) del fonema /x/, como ocurre en la variante alfa 2 (Colombia).

La norma beta tiene variantes que diferencian el norte de Suramérica frente al sur de la misma zona. Además de la no diferenciación de θ / s y la aspiración de –s, la norma beta tiene variantes como la beta 1 (Venezuela), donde se pronuncia [ŋ] velar y el fonema /x/ suena abierto [h]. La variante beta 2 (Argentina) se caracteriza, frente a la beta 1, por no pronunciar abierto el fonema /x/, y por asibilar el fonema /y/. La variante beta 3 es igual a la beta 2, salvo que no asibila el fonema /y/. Por último, la variante gama 1 (España) queda suficientemente caracterizada por diferenciar /θ/ de /s/ y por no presentar la aspiración de –s. Véase para todo esto la F5.

Figura 5. Variantes principales de las normas alfa, beta, gama[1]

α 1 (MX): [son exémplos sensíyos]
α 2 (CO): [son ehémplos sensíyos]
β 1 (VE): [soŋ ehémploh sensíyoh]
β 2 (AR): [son exémplos sensíʒoh]
β 3 (CL): [son exemploh sensíyoh]
γ 1 (ES): [son exémplos̲ senθíyos̲]

Las letras que representan a los fonemas del español podrían modificar su posición si se pretendiera hacer un alfabeto más internacional. Sin embargo, en el caso de la ortografía una propuesta como la que haré difícilmente podrá ser considerada, a pesar de lo que hayan dicho Julio Casares (1941), Mosterín (1993), García Márquez (1997), Martínez de Sousa (1999), y varios más (Ávila 2010).

Para empezar la *w* podría considerarse una ligadura de las letras *v* + *v*, por lo que podría alfabetizarse en la *v*, y darle un tratamiento semejante al que se ha dado a la *ll*, a la *rr* o a la *ch*: ahora se alfabetizan en los apartados de la *r*, de la *l* y de la *c* respectivamente.

Más allá de esos casos está el de la *ñ*, letra en la cual prácticamente se ha depositado la ideología de una institución del Estado español. La idea no es quitar esa letra, ni dejar de usarla como símbolo, sino de ubicarla al final de la *n*, lo cual es menos extremo que lo que se hace, por ejemplo, en lenguas como el sueco, donde las letras no internacionales van al final del alfabeto, tras la *z*. Actualmente en el apartado de la *ñ* –letra cuyo nombre, por cierto, se ha omitido en la última versión del *Diccionario* de la Academia Española (DLE)– sólo encontré dos palabras que no estuvieran marcadas (coloquial, anticuado, etc.), y que conozco: *ñandú* y *ñu.*

[1] Utilizo s̲ para representar la *s* castellana, grave, opuesta a la interdental sorda; el signo *h* hace referencia a una variante abierta en diferentes grados del fonema /x/.

Tan poco internacional es la *ñ* que incluso la Academia Española la ubica dentro de los caracteres especiales (DLE), por si un teclado de otra lengua que use alfabeto latino no la incluye. Por supuesto, otros alfabetos como el portugués no incluyen esa letra y, a veces, tampoco la *w*. Lo mismo sucede con los alfabetos de las lenguas nórdicas, por sólo –con tilde intencional– citar algunos (véanse en www "oficial alphabet" Portuguese, Spanish, Swedish, German, English, etc.).

Hay, en cambio, otros problemas que merecen atención, como el caso de la pronunciación de *g*, cuyo sonido, por lo menos en México, es /x/, fonema que también corresponde a la letra *j*. Mejor sería, para no confundir a los niños, que la *g* se pronunciara /ge/ y la *j* /xota/. Así se representarían adecuadamente los sonidos de esas dos letras.

3. Léxico y pronombres internacionales: frecuencia y dispersión

En mis planteamientos, la frecuencia corresponde al número de hablantes que utilizan una variante léxica. La dispersión hace referencia al número de países donde se emplea esa variante. Utilizo esas dos variables para evitar que un país con muchos hispanohablantes, como México, sea seleccionado siempre como el que indica la variante internacional.

Es necesario señalar que en español, como en cualquier lengua, existe un léxico patrimonial formado por palabras que todos compartimos, como *mesa, silla, comer, soñar, en, sin, y, o, grande, pequeño, así, yo*, etc. A este léxico patrimonial es necesario añadir la variante léxica internacional que no necesariamente corresponde con la propuesta académica. En cambio, se acerca más a las necesidades comunicativas de las empresas de doblaje de películas cinematográficas o de series de televisión. Por ejemplo, entre *falda*, *saya* y *pollera*, la que tiene mayor frecuencia y dispersión es *falda*; y la selección internacional resulta *fósforo*, frente a *cerillo* (México) y *cerilla* (España). Estas voces se agregarían al fondo patrimonial para formar el español internacional (Ávila 2009).

El programa de cómputo VALIDE, que utilizamos para nuestras investigaciones, se basa en la fórmula ya mencionada de frecuencia y dispersión. Permite seleccionar países, tras lo cual se analizan las variantes, que se presentan en diferentes colores (rojo, por ejemplo, para voces malsonantes en un país determinado). A cada variante se le asigna un coeficiente de uso (nivel, el número más alto tiene menor frecuencia y dispersión). El programa, a partir de ese coeficiente, propone la variante más general. El usuario, por supuesto, puede seleccionar esa u otra variante. Además, puede modificar las variantes que se incluyen, si no está de acuerdo con la propuesta original (ver F6, F7 y F8).

Figura 6. Posibilidades de VALIDE



Figura 7. VALIDE: arquitectura de datos

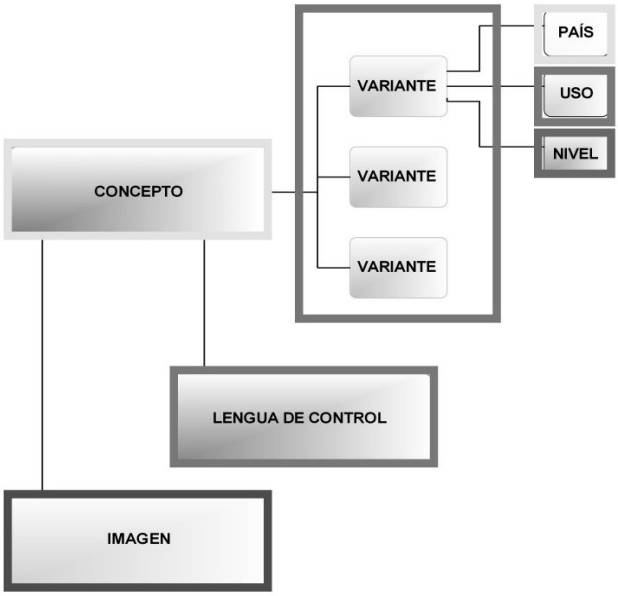
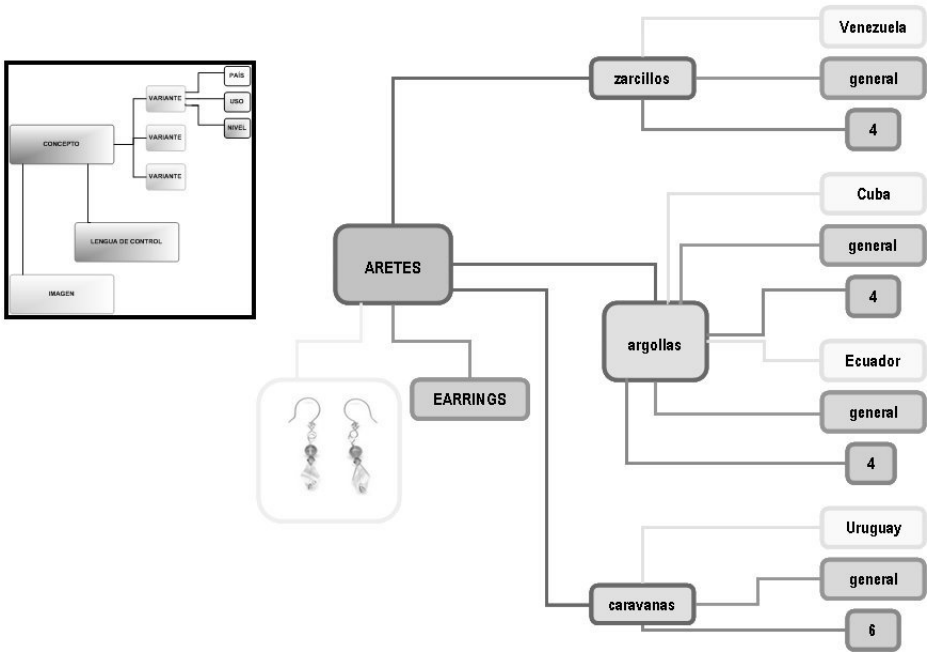


Figura 8. VALIDE: ejemplo de arquitectura de datos



Algunos resultados de VALIDE muestran que las voces castellanas no siempre corresponden al uso internacional. Así, frente a *albornoz*, que no se comprende en muchos países, es preferible usar *bata de baño*; en lugar de *piso*, habría que emplear *apartamento*; en vez de *forofo*, *aficionado*; en lugar de *hucha*, *alcancía*; o en vez de *ceporro*, *tonto*. Hay otros casos donde la variante internacional aún podría discutirse, como el de *consola, panel, tablero* (México)*, salpicadero* (España). Para un hispanoamericano en general

la voz española *salpicadero* resulta confusa. En México sugiere el área que cubre las ruedas de un vehículo para evitar que salpiquen.

Además, es necesario considerar los subsistemas lexicosemánticos en los que se ubica una voz determinada. En España se *desvela* una estatua, y una persona *trasnocha* cuando se va de juerga. En México, en cambio las palabras correspondientes son *develar* y *desvelarse*. En España se distingue entre *ducha,* para que se bañen las personas, y *regadera*, para dar agua a las plantas; lo que en México se designa con una sola palabra: *regadera*. En cambio, en México se distingue entre *jugo*, como el que sale de la naranja cuando se oprime, y *zumo*, como el vaporcillo que sale de la cáscara de la misma naranja. Estas dos voces en España corresponden a una sola: *zumo.* En Cuba las voces *placa* 'techo o piso de cemento', *chapa* 'laminilla donde está la matrícula de un vehículo', y *yale* 'perilla y demás elementos por donde se abre una puerta', corresponden en México a *losa, placa*, *chapa.*

Aparte de lo anterior, hemos encontrado que la frecuencia de palabras marcadas –no patrimoniales– es muy baja: en las telenovelas de diferentes países, por ejemplo, la frecuencia de palabras no marcadas llega al 99.4% (Ávila 2015*b*). En las telenovelas mexicanas la frecuencia de palabras no marcadas es semejante: 99.5% (Ávila 2009, p. 166). Por otra parte, en los comentarios deportivos por radio las palabras marcadas tienen una frecuencia de 0.2% –20 por cada 10,000 (Ávila 2014). Cabe añadir que la mayoría de esas voces marcadas se comprende, aunque no estén registradas en los diccionarios. Doy a continuación algunos ejemplos que se presentaron en las emisiones radiofónicas de conversaciones espontáneas con tema deportivo entre dos o más comentaristas.

Recogimos el neologismo *accesar* por *acceder* en Nicaragua: "Pueden accesar a esos reportajes, ahí en la página de [una empresa]" (registrado en internet); *agripar* 'contagiar de gripe': "Estás *agripada*, ¿no?" (Perú, regionalismo coloquial); *¿aló*? 'contestación cuando se recibe una llamada telefónica: "*¿Aló*? Sí, dígame…" (Honduras, Puerto Rico,quizá anglicismo, en internet); *antidoping* 'control en competencias deportivas para evitar el uso de drogas': "Había control *antidoping*" (Colombia, anglicismo recogido en internet); *beisbolístico* 'relativo al béisbol': "la sociedad *beisbolística* en nuestro país" (Venezuela, neologismo recogido en internet); *bóxer* 'calzoncillo para hombre': "Anda en *bóxers*" (Honduras, anglicismo recogido en internet); *campeonable* 'Aspirante a campeón': "Es un equipo *campeonable*" (Paraguay, neologismo recogido en internet); *chavalo* 'niño, joven': "Y no tienen para el bate de béisbol de su *chavalo*" (Nicaragua, regionalismo coloquial registrado en el DRAE); *desfasaje* 'desfase': "[por la necesidad de vender jugadores] se han provocado grandes *desfasajes*" (Ecuador, neologismo recogido en internet); *fanaticada* 'conjunto de seguidores o fanáticos': "Igual que la *fanaticada* se volvieron locos por él" (Paraguay, neologismo recogido en internet); y varios términos más (Ávila 2014).

Se pueden organizar las voces marcadas en tres rangos de países: alto, del 0.9 al 0.4% (República Dominicana, 0.9%; Puerto Rico, 0.6%, Nicaragua, Panamá y Venezuela, 0.4% cada uno); medio 0.3% (Uruguay, Honduras y Cuba); y bajo, del 0.1 al 0.0% (Argentina, Guatemala, México, Perú, El Salvador y Paraguay: 0.1% cada uno; y Colombia, Bolivia, España, Ecuador, Chile, Costa Rica: 0.0%). Esos tres rangos, que he llamado *delta* –con menos voces marcadas– *épsilon y zeta* –con más–, permiten hacer un mapa que los registre, como en la F9 que aparece a continuación. Los países delta están indicados con un mosaico de ladrillos, los épsilon con puntos, y los zeta con cuadros (no se consideran los EE UU).

Figura 9. Países y palabras marcadas: zonas de influencia. (España está fuera de escala)



En relación con los pronombres, el único de segunda persona singular que se escucha en las transmisiones de televisión restringida que se reciben en la ciudad de México es el pronombre *tú*, tanto en programas directos como en doblajes en "español latino" que van dirigidos a toda Hispanoamérica. Para la misma persona se escucha tanto *tú* como *vos* y sus variantes, sobre todo morfológicas (Rona 1964) en las transmisiones de radio. Estos dos pronombres, *tú* y *vos*, se emplean para un tratamiento de confianza. En el tratamiento de respeto se usa *usted*, tanto en la radio como en la televisión. Los usos de *vos* son esencialmente los que se describen en el DRAE.

En cambio, en la radio y la televisión de España se ha presentado *vosotros* como tratamiento de confianza o de respeto para la segunda persona del plural. No se recogió *ustedes* que, como dije antes, se utiliza como tratamiento de respeto en las transmisiones de las diferentes estaciones de las capitales hispanas de América. El pronombre *vosotros* resulta, comparativamente, un españolismo, pues sólo se utiliza en España, por lo que no puede considerarse de uso internacional.

4. Conclusiones

Desde el punto de vista fonológico y fonético hay tres grandes normas: la alfa, la beta y la gama, de acuerdo con su orden de uso en los medios, especialmente la televisión (series, doblajes y otros programas de alcance internacional). Sin embargo, en la radio (comentarios espontáneos) predomina la norma beta que, por cierto, es utilizada por más hablantes que las otras dos normas. No obstante, la estandarización favorece sin duda a la norma alfa, que parece tener más prestigio. La norma alfa –ubicada entre la beta y la

gama– si se exceptúa la ausencia de /θ/, es la más apegada al texto escrito, en la medida en que no muestra reducción o modificación de grupos consonánticos.

En cuanto a las letras, se ha propuesto que la *ñ* se mantenga, pero sin un apartado especial, alfabetizada al final de la *n*. Esto, como se ha dicho, no implica suprimir símbolos de instituciones. La idea se basa en lo que se hace con los alfabetos de lenguas escandinavas, en los cuales las letras no internacionales se ubican tras la *z*.

En lo que se refiere a las palabras, se han considerado, además de las patrimoniales (*mesa, comer, sin,* etc.), las que tienen variantes –voces marcadas–, de nuevo en tres grandes grupos de países: delta (excepcional uso de voces marcadas), epsilon (pocas marcadas) y zeta (comparativamente, muchas voces marcadas). Se ha propuesto, con base en el programa de cómputo VALIDE, que la variante más internacional es la que tiene más hablantes (frecuencia) y se presenta en más países (dispersión). De esta forma se evitan los sesgos (Ávila 2015*c*) que se producirían a favor de un país como México, que tiene el mayor número de hispanohablantes: más de 110 millones No obstante, se ha indicado la necesidad de atender a los problemas lexicosemánticos que resultan del uso de una voz en un país determinado. En cualquier caso, las voces marcadas aparecen en cantidades triviales.

En relación con los pronombres, se escuchan por televisión *usted, ustedes* y *vosotros.* Excepcionalmente se presenta, sobre todo en anuncios comerciales, *vos* (*querés*). Por radio, en cambio, es frecuente en las transmisiones americanas escuchar *vos* con diferentes concordancias morfológicas, sobre todo *querés* (cf. DRAE). Sólo en las transmisiones radiofónicas españolas se escucha el pronombre *vosotros*.

Todo lo anterior indica que los medios de comunicación masiva, de la imprenta a la internet, siguen siendo el factor básico en la estandarización de una lengua como el español.

Referencias bibliográficas

Ávila, R. (2009). *De la imprenta a la internet. La lengua española y los medios de comunicación masiva*. 2a ed. México: El Colegio de México.

Ávila, R. (2010). Ortografía e ideología: alogramas y estratificación social. En C. M. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez. (Eds.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 943-981). Almería: AESLA - Universidad de Almería.

Ávila R. (2011). El español neutro (?) en los medios de difusión internacional. En R. Ávila (Ed.). *Variación del español en los medios* (pp. 17-30). México: El Colegio de México.

Ávila, R. (2014). Spanish in America and Europe through Media: variation and ideology. *AILA World Congress*, Brisbane, 10-14 agosto de 2014.

Ávila, R. (2015*a*). *¿Te la sabes? Seleccionario de palabras que se usan poco*. México: El Colegio de México.

Ávila, R. (2015*b*). En el límite de las lenguas romances: las telenovelas hispánicas en Rumanía. En N. Rentel, T. Schröder y R. Schröpf (eds.). *Kommunikative Handlugsmuster im Wandel? ¿Convenciones comunicativas en proceso de transformación?* (pp. 233-247). Frankfurt: Peter Lang.

Ávila, R. (2015*c*). Sesgos ideológicos en lingüística: ¿España vs América o vs 19 países? *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 3-12). Shanghái: Foreign Languages Education Press.

Casares, J. (1941). El fetichismo de la ortografía. En J. Casares. *Nuevo concepto del diccionario de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: University Press.

Crystal, D. (2006). *Language and the internet*. 2a ed. Cambridge: University Press.

DLE: Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de http://dle.rae.es/ (enero 1 a febrero 15, 2016)

DRAE: Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae/ (enero 1 a febrero 15, 2016).

Dua, H. R. (1985). *Language planning in India*. New Delhi: Harnan Publications.

Ferrer, E. (1997). *Información y comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Márquez, G. (1997). Botella al mar para el dios de las palabras. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/inauguracion/garcia_marquez.htm (febrero 7, 2016)

Martínez de Sousa, J. (1999). La «nueva» ortografía académica. Recuperado de http://www.uma.es/investigadores/grupos/comcyt/sousa.htm (febrero 8, 2016).

Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria.

Rona, J. P. (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. En *Presente y futuro de la lengua española. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas* (pp. 215-226). Vol. 1. Madrid: Cultura Hispánica.

VALIDE: *Variación léxica internacional del español* (2015). Programa de cómputo. Idea y diseño de R. Ávila. México: El Colegio de México.

LITERATURA

La oralidad del latín en las letras hispánicas: proporción y jerarquía de los fenómenos métricos en la poesía española e hispanoamericana. Paradoja gramatical

ANTONIO ALCOHOLADO FELTSTROM

International College Hong Kong

Universidad Jaume I

Resumen: En el mundo hispanohablante, el precepto gramatical y el literario se han desarrollado en paradójica contradicción. Mientras la norma gramatical se ha elaborado a partir de convenciones gráficas adoptadas en el medievo, el canon literario ha seguido las pautas orales del latín, heredadas por las lenguas romances en su evolución natural. Esta comunicación ofrece datos obtenidos del análisis métrico de un corpus de 18471 versos contenidos en la *Antología Cátedra de Poesía de las Letras Hispánicas* (2012), en los que se constata la proporción representativa, desde el siglo XIII hasta nuestros días, de los rasgos característicos del habla hispana como norma de composición poética (los fenómenos métricos denominados sinalefa, sinéresis, diéresis y dialefa, claves también en el sistema fonológico español), frente a ciertos prejuicios gráficos que aún hoy se imponen en la descripción gramatical de nuestra lengua y arbitrariamente alejan la gramática normativa de la realidad del habla.

Palabras clave: métrica; norma gramatical; sinéresis; sinalefa; tendencia antihiática.

1. Introducción

Este artículo se corresponde con la comunicación del mismo título, presentada en el IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, en la que se destaca una paradójica contradicción entre la preceptiva literaria y prosódica en la tradición romance (de acuerdo con prosodistas romanos[1], hispanos[2] y otros estudiosos de la prosodia latina[3]), por un lado, y la interpretación normativa gramatical del español actual (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española[4]), por otro, en lo referente a las combinaciones de vocales en la cadena hablada.

[1] Aludimos a Cicerón, a Quintiliano y al autor de la *Rhethorica ad Herennium*.

[2] Sicilia (1832), Bello (1835), Benot (1892), Jaimes Freyre (1919), Navarro Tomás (1918/2004a, 1959/2004b, 1974), Balbín (1968), Quilis (1984), Torre (1999, 2013), Paraíso (2000) y Domínguez Caparrós (2001, 2014); a estos añadimos los estudios de los hispanistas germanos Rudolf Baehr (1970/1984) y Kurt Spang (1983).

[3] Humphreys (1878), Sturtevant y Kent (1915), Lausberg (1960/1998), Halporn y otros (1963/1994), Mariner (1974), Allen (1978), Riggsby (1991), Correa (1993), Fernández Martínez (1995), Cecarelli (1999), Campos Vargas (2010), Adams (2007) y Burghini (2012).

[4] Como máxima autoridad normativa, nos referiremos en este trabajo a la labor conjunta de estas instituciones, y a sus publicaciones, como las Academias.

El apartado 2 aporta información esencial sobre los cuatro fenómenos métricos que se dan en el habla y en la versificación hispanas: su definición, clasificación y lugar en la preceptiva literaria española y en la latina, de la que aquella procede; se detiene asimismo a detallar una práctica anómala[5] de versificación que tuvo lugar en los siglos XIII y XIV y que repercute en los resultados obtenidos del corpus que hemos analizado.

El apartado 3 presenta los resultados totales y medios del análisis de fenómenos métricos en el corpus de 18471 versos regulares reunidos en la *Antología Cátedra de Poesía de las Letras Hispanas* (Ruiz Casanova, 2012).

El apartado 4 atiende a la oposición existente entre el precepto literario y el gramatical, en lo que a fenómenos métricos se refiere, y en cómo la autoridad gramatical parece contentarse, en cuanto a la valoración de los fenómenos métricos, con la visión anómala referida en el apartado 2, obviando la realidad del habla y la tradición prosódica romance.

Por último, la conclusión resume los argumentos fundamentales de nuestra exposición.

2. Los fenómenos métricos

Tradicionalmente se ha llamado *licencias poéticas* a ciertos recursos de versificación, consistentes en alteraciones del número de sílabas gramaticales de un verso. Entre estos recursos, se distinguen dos tipos (Quilis, 1984: 49-54; Paraíso, 2000: 115-120; Domínguez Caparrós, 2001: 217):

a) Los *metaplasmos*, que modifican la forma de una palabra *artificialmente*, mediante adición o sustracción de sonidos. Los metaplasmos carecen de interés para nuestro estudio.
b) Los *fenómenos naturales* de dicción que tienen que ver con las combinaciones de vocales en la cadena hablada: *sinalefa*, *sinéresis*, *diéresis* y *dialefa*. Estos fenómenos constituyen nuestro objeto de estudio en el presente trabajo.

Se postula desde la versificación española que el poeta no puede utilizar estos últimos a su antojo, sino que solamente puede seguir las pautas de la pronunciación corriente (Domínguez Caparrós, 2001: 113, 204, 217, 400). Tengamos en cuenta que los fenómenos métricos, como explica Andrés Bello (1832: 55), "se verifican no solo en poesía, sino en el lenguaje ordinario, de cuya pronunciación no es lícito al poeta alejarse".

Este precepto literario que identifica la realización oral en verso con la natural en el habla nos es recordado también por Navarro Tomás (1918/2004a: 149)[6] y Emilio Alarcos (1976/2004: 331)[7], mientras Esteban Torre (2013: 190) denuncia el "prejuicio de considerar el verso como un artefacto *sui generis*, desvinculado del lenguaje ordinario".

[5] Según explican Hanssen (1897), Jaimes Freyre (1919), Cano (1931), Baehr (1970/1984), Navarro Tomás (1974), Devoto (1980), Uría (1986), Morreale (1989), Wright (1989 y 2005), Quilis Merín (1991), Pellen (1997), Moreno Hernández (2003) y Domínguez Caparrós (2014).

[6] En su *Manual de pronunciación española*, en vigor desde 1918, especifica: "…en lo que a la articulación y a la dicción se refiere, no existe en español una pronunciación poética distinta de la que se usa en el discurso, en la escena o en la conversación de las personas ilustradas".

[7] Según reflexiona en sus *Ensayos y estudios literarios*: "Solemos oponer la poesía –la lengua poética– a la prosa cotidiana, la que utilizamos diariamente (…) como si entre una y otra actividad comunicativa mediase un abismo. Y en realidad no es así. Entre la más alta poesía y la prosa más vulgar no hay diferencia esencial".

Puesto que los fenómenos métricos siguen las normas de pronunciación corriente, diversos tratadistas consideran un desacierto denominarlos *licencias* (Jaimes Freyre, 1919: 95; Balbín, 1968: 84; Mariner, 1974: 294; Spang, 1983: 35; Torre, 1999: 39-40). Por ello, se ha preferido la denominación de *fenómenos*, que encontramos, por ejemplo, en los trabajos de Mariner (1974: 293-294), Spang (1983: 35), Quilis (1984: 47), Domínguez Caparrós (2001: 217), Lozano (2006: 235) y las Academias (2011: 353).

Como hemos mencionado arriba, los fenómenos métricos son cuatro: sinéresis, sinalefa, diéresis y dialefa.

A su vez, se clasifican en dos categorías (Torre, 2013: 189-190):

a) Los fenómenos de unión silábica entre vocales, o *zeuxis* (sinalefa y sinéresis).
b) Los fenómenos de división silábica entre vocales, o *azeuxis* (diéresis y dialefa).

A continuación los presentamos a partir de Navarro Tomás (1959/2004b: 14-18), Baehr (1970/1984: 41-43, 46-51), Spang (1983: 35-38), Quilis (1984: 49-52), Paraíso (2000: 116-7), Torre (2000: 30-36) y Domínguez Caparrós (2001: 113-4, 204-5, 400-404).

2.1. Zeuxis

La sinéresis y la sinalefa consisten en la pronunciación, en una misma sílaba, de dos vocales contiguas que gramaticalmente no constituyan diptongo, es decir: combinaciones de vocales medias (/e/, /o/) entre sí, o de vocal media y la abierta (/a/).

Según la lógica gramatical, dado que las combinaciones entre estas vocales no constituyen diptongo, habrían de articularse en sílabas distintas, formando hiato (Academias, 2001: 339).

Sinéresis y sinalefa se diferencian entre sí en que:

a) La sinéresis acontece en interior de palabra (por ejemplo, [lí.ne̯a][8] en el caso de 'línea')[9].
b) La sinalefa se da entre palabras vecinas ([lae̯s.ku̯é.la] en el caso de 'la escuela').

2.2. Azeuxis

La diéresis y la dialefa consisten en la articulación en hiato, en dos sílabas distintas, de dos vocales cualesquiera en posición de contigüidad, aunque gramaticalmente constituyan diptongo.

[8] Para representar los fenómenos métricos en la cadena hablada de manera clara, hemos seguido los siguientes criterios de transcripción:
1) Uso de corchetes ([ ]) para delimitar el fragmento de discurso transcrito.
2) Separación de sílabas indicada por medio de punto (.) entre límites silábicos.
3) Uso de tilde (´) sobre cada núcleo de sílaba tónica.
4) En las combinaciones vocálicas dentro de una misma sílaba, uso del símbolo fonético de vocal marginal (̯) para distinguir la vocal que no es núcleo silábico.
5) Ausencia de la letra *h* por su carácter mudo, pero empleo del símbolo fonético [ɥ] para representar la consonante que resulta de la aspiración de *f* inicial latina en el castellano de los siglos XV y XVI.
6) Asimilación de *b* y *v* como [b] y sustitución de las grafías: *j* por [x]; *c* y *qu* por [k]; *gu* ante /e/, /i/ por [g].

[9] Algunos otros ejemplos de sinéresis, los más frecuentes en nuestro corpus (Ruiz Casanova, 2012), son: 'ahora' [áo̯.ra], 'aún' [áu̯n], 'sea' [se̯á].

a) Se denomina diéresis cuando afecta a vocales contiguas en interior de palabra ([gi.ón] en el caso de *guion*)[10].
b) Se denomina dialefa cuando se da entre vocales inicial y final de palabras vecinas ([mi.ál.ma] en el caso de *mi alma*)[11].

2.3. Los fenómenos métricos en la preceptiva hispana

Referimos en este subapartado los trabajos sobre versificación española de Sicilia (1832: 214, 218-219), Bello (1835: 45, 50), Benot (1892: 281-282, 286), Jaimes Freyre (1919: 94-95), Navarro Tomás (1959/2004b: 13-14), Balbín (1968: 71), Baehr (1970/1984: 59-60), Spang (1983: 33, 35-36), Quilis (1984: 52), Torre (1999: 39-40), Paraíso (2000: 115-118) y Domínguez Caparrós (2001: 113-114, 204-205, 400, 404).

Desde el siglo XIX hasta nuestros días, los tratadistas de la métrica española coinciden en observar la zeuxis o unión silábica como la solución más frecuente y natural a la concurrencia de vocales en la versificación en español, en consonancia con la práctica oral de los hispanohablantes.

Entre los dos fenómenos de unión silábica, los tratadistas señalan que la sinéresis es menos habitual que la sinalefa. De hecho, los tratadistas americanos Bello (1835: 45) y Jaimes Freyre (1919: 95) reprueban el uso de sinéresis.

Los fenómenos de azeuxis, en observación y opinión de los tratadistas, se hallan en el extremo opuesto. Según su juicio común, la dialefa y la diéresis, en la versificación española, son excepcionales y, salvo en ciertas circunstancias prosódicas, artificiosas, aunque esta artificiosidad puede adecuarse a determinados propósitos expresivos, como, por ejemplo, dureza, interrupción o énfasis.

Fuera de dichos casos excepcionales en que favorecen la expresión, diéresis y dialefa han de ser evitadas por su falta de correspondencia con los patrones de habla en español.

La jerarquía y frecuencia de los fenómenos métricos en la versificación española, de acuerdo con los tratadistas, sería por tanto como sigue:

1. Sinalefa, unión silábica de vocales entre palabras.
2. Sinéresis, menos frecuente y censurable según dos de los doce tratadistas consultados.
3. Dialefa y diéresis, excepcionales y artificiosas.

Dado que el español procede del latín, creemos que interesa a nuestro estudio comprobar la jerarquía y frecuencia de los fenómenos métricos, como reflejo de patrones de habla, en la versificación y prosodia latinas.

2.4. Los fenómenos métricos en la preceptiva romana

Los estudiosos de la versificación y el habla latinas en los siglos XIX, XX y XXI también muestran acuerdo en sus observaciones.

[10] Los ejemplos de diéresis más frecuentes en nuestro corpus (Ruiz Casanova, 2012) son: 'cruel' [kru.él], 'ruido' [ru.í.do], 'ruina' [ru.í.na], 'suave' [su.á.be] y 'viaje' [bi.á.xe].
[11] Las combinaciones de determinante posesivo y el sustantivo *alma* son los casos más frecuentes de dialefa en nuestro corpus (Ruiz Casanova, 2012), con un total de 71 apariciones.

Que la unión silábica entre vocales es un rasgo común del habla latina queda demostrado no solo por su frecuencia tanto en verso como en prosa, sino también por el hecho de que es más notable su presencia en la comedia, el género más próximo a la lengua cotidiana, según señalan Sturtevant y Kent (1915: 129).

La sinalefa, según explica Lausberg (1960/1998: 230-231), se estudia en los tratados de métrica latina como recurso normal; observa asimismo que su uso se mantiene en las lenguas romances. Allen (1978: 78) recuerda su carácter normativo también en prosa, de acuerdo con las indicaciones de Cicerón y Quintiliano, que consideraremos más adelante.

Cecarelli (1999: 35-36, 56-57, 59) explica que la presencia de la sinalefa es regular pero con ciertas limitaciones prosódicas, según la posición de la sílaba en el verso y el tipo de verso.

Conviene recordar que en latín, exactamente como sucede hoy en día en español, no existía una correspondencia exacta entre grafía y dicción (Riggsby, 1991: 337; Wright, 1989: 79, 91; Campos Vargas, 2010: 130)[12]. Debido a ello, determinadas consonantes escritas entre vocales no impiden los fenómenos de zeuxis, como es el caso de *h* (inicial de palabra o interior) y de *m* final de palabra (Sturtevant y Kent, 1915: 145-147; Lausberg, 1960/1998: 432; Halporn y otros, 1963/1994: 63-64; Mariner, 1974: 295; Allen, 1978: 30-31, 43-44, 80; Wright, 1989: 92-93, 126, 128-129, 166; Riggsby, 1991: 331, 334-35, 337, 340; Correa, 1993: 93, 96, 99; Fernández Martínez, 1995: 271, 273, 278; Cecarelli, 1995: 35; Campos Vargas, 2010: 131; Burghini, 2012: 178, 181).

La sinéresis, también denominada *synizesis* en la métrica latina, es un fenómeno regular (Lausberg, 1960/1988: 230; Halporn y otros, 1963/1994: 65; Cecarelli, 1999: 38).

Con respecto a los fenómenos de azeuxis, toda *structura hiulca* o hiato (separación de vocales contiguas en sílabas distintas) debe evitarse por cacofónico, según indica Lausberg (1968/1998: 431-432).

Si buscamos entre los tratadistas romanos, encontramos que estos sentían el hiato como algo impropio de su habla, cuya realización distinguía al hablante no nativo del nativo (Adams, 2007: 71, 127). Como ejemplo, Cicerón constata en su *Orator*[13], a mediados del siglo I a. C., que se evita en el discurso disponer vocales en contigüidad en sílabas distintas, especialmente entre palabras (Humphreys, 1878: 88, 95-96; Lausberg, 1960/1998: 431; Riggsby, 1991: 340; Adams, 2007: 127-129).

A principios del mismo siglo, el autor desconocido de la *Rhetorica ad Herennium*, el más antiguo trabajo que se ha conservado sobre el habla latina (Caplan, 1954: vii; Enos, 2005: 331), también registra la tendencia a la unión silábica de vocales contiguas de los latinohablantes (Caplan, 1954: 270-271).

La etimología del término *hiato* es en sí misma muy significativa para nuestra comprensión de este rechazo en latín a la división silábica entre vocales contiguas: *hiatus* es el participio pasivo del verbo *hio*, *hias*, *hiare*, de origen onomatopéyico, en sus sentidos de *bostezar*, *hipar*, *mantener la boca abierta* (Sicilia, 1832: 218; Torre, 2013: 199).

A finales del siglo I de nuestra era, Quintiliano mantiene en su *Institutio oratoria*, pieza clave de la retórica latina (Connoly, 2005: 320), que el hiato se evita en el discurso, independientemente del registro, ya que en toda realización oral se debe mantener el ritmo, la fluidez y la cohesión estructural.

[12] La *h* era muda en posición interior y extremadamente débil en posición inicial ya en la etapa preliteraria, y así se mantuvo excepto por cierta tendencia helenizante (ridiculizada por Catulo y censurada por Quintiliano) durante la transición de la República al Imperio (Fernández Martínez, 1995: 271, 274). La *m* final, por otro lado, parece haber correspondido a una mera marca gráfica de nasalización de la vocal precedente (Halporn y otros, 1963/1994: 64; Allen, 1978: 30, 80).

[13] Orator IV, 150: "…nemo ut tam rusticus sit qui uocales nolit coniungere".

2.5. Una práctica anómala

El mester de clerecía, escuela culta medieval, rompe con la tradición romance anterior y su continuación en el mester de juglaría al adoptar el precepto del hiato, que fuerza a la articulación separada de concurrencias de vocales, aunque se trate de diptongos, en la escansión de versos (Hanssen, 1897: 230; Jaimes Freyre, 1919: 95; Baehr, 1970/1984: 55; Devoto, 1980: 324; Uría, 1986: 11; Morreale, 1989: 209; Pellen, 1997: 44).

Esta práctica, contraria a los hábitos de pronunciación romance, viene determinada por prejuicios gramaticales regularizados en la Francia carolingia y propagados en la Castilla de la temprana Baja Edad Media desde el Estudio General palentino (Uría, 1986: 14; Moreno Hernández, 2003: 1, 4).

Dichos prejuicios gramaticales habían surgido del estudio de latinistas británicos, no hablantes de latín, que, ante la falta de ejemplo oral nativo, dieron en concebir la escritura como modelo para el habla, y su propia interpretación de las convenciones gráficas como regla de pronunciación[14] (Quilis Merín, 1991: 797-798; Wright, 1989: 164-166, 178; Wright, 2005: 145; Stroh, 2012: 61).

Esta errada visión académica, que otorga a las convenciones gráficas predominio sobre la naturaleza oral de las lenguas, aún pesa en la normativa gramatical española en lo referente a fenómenos métricos, como veremos en el apartado 4.

Debido a la irrupción de esta práctica, durante los siglos XIII y XIV es posible distinguir dos sistemas de versificación diferentes en la España medieval: el autóctono, en el que predomina la sinalefa, y el foráneo, regido por la dialefa (Cano, 1931: 232-233; Devoto, 1982: 7; Domínguez Caparrós, 2014: 45).

El sistema de versificación autóctono no es más que la continuación de la práctica latina, que observa la realización oral, al contrario que el sistema foráneo, basado en pautas gráficas. La tensión entre ambos sistemas se manifiesta en vacilaciones y presencia de la sinalefa en la lírica culta de clerecía a pesar de estar censurada, según observan Hanssen (1916: 345-346) y Uría (1986: 11-12).

Baehr (1970/1984: 59) define el sistema foráneo basado en el hiato como "moda ajena y pasajera", mientras que Navarro Tomás (1974: 105) lamenta la desviación del verso con respecto a la realidad del habla que supuso esta práctica, que en su opinión restó valor lingüístico a las composiciones de los autores que siguieron esta imposición.

Entendemos que ese "prejuicio" denunciado por Torre (2013: 190), referido en el apartado 2, consistente en "considerar el verso" como un artificio "desvinculado del lenguaje ordinario" pudo originarse en esta moda de versificación pasajera.

Destaca Navarro Tomás que la presencia de casos de sinalefa, a pesar de todo, en versos del mester de clerecía (señalada también por Hanssen y por Uría, como hemos visto poco antes), se debe a la "natural influencia de la lengua hablada" en la composición de tales versos (Navarro Tomás, 1974: 104-105).

3. Proporción y jerarquía de los fenómenos métricos en la poesía española e hispanoamericana

Hemos procedido al análisis métrico de un corpus de 18471 versos regulares contenidos en el volumen *Antología Cátedra de Poesía de las Letras Hispánicas* (Ruiz Casanova, 2012) para constatar las observaciones y afirmaciones de los tratadistas arriba consultados.

[14] Nos referimos a la Escuela de York, centro de estudios latinos en Britania (provincia apenas romanizada), donde Beda el Venerable estableció en el siglo VIII un nuevo modelo de pronunciación latina basado en su propia interpretación de la ortografía; su discípulo Alcuino de York propagó esta pronunciación insólita entre la nobleza franca durante el imperio de Carlomagno (Wright, 1989: 157-158, 161-166).

El corpus abarca composiciones fechadas desde el siglo XIII hasta el XX, y a partir del siglo XVI incluye a un total de veinticuatro autores americanos[15].

Los resultados de nuestro análisis del corpus *Antología Cátedra* (Ruiz Casanova, 2012) nos llevan a reflexionar acerca de la jerarquía y frecuencia detalladas en ***2.3***, así como a cuestionar la superioridad en la versificación de los dos fenómenos de zeuxis (sinalefa y sinéresis) frente a los dos fenómenos de azeuxis (dialefa y diéresis) que observan los tratadistas; la tabla I muestra los valores totales del recuento de fenómenos métricos en versificación métrica desde el siglo XIII hasta el XX:

Tabla I. Valores totales del corpus

18471 versos	Dialefa	Diéresis	Sinéresis	Sinalefa
Fenómenos: 11557	375	259	283	10640
Porcentaje	3.24%	2.24%	2.44%	92.06%
Fenómenos / verso: 0.62	0.02/v	0.01/v	0.01/v	0.57/v

Como podemos observar, la dialefa muestra mayor frecuencia que la sinéresis, al contrario de lo estimado por los tratadistas en el apartado anterior. Asimismo, la superioridad de la sinéresis con respecto a la diéresis es apenas representativa en términos totales.

Por tanto, según los resultados totales del análisis del corpus *Antología Cátedra* (Ruiz Casanova, 2012), la jerarquía de los fenómenos métricos en la versificación española es como sigue:

1. Sinalefa (92.06%).
2. Dialefa (3.24%).
3. Sinéresis (2.44%).
4. Diéresis (2.24%).

Hemos querido añadir a nuestro estudio la perspectiva de los valores medios de los fenómenos métricos entre siglos, ya que la cantidad de versos por cada siglo en el corpus presenta una distribución desproporcionada (por ejemplo, hay 7845 versos del siglo XX frente a 280 del XIII y 655 del XIV; los siglos XVI y XVII superan los 2000 cada uno, mientras que el siglo XV y el XVIII suman 2483 entre los dos). La tabla II muestra los valores medios del recuento de fenómenos métricos en versificación métrica desde el siglo XIII hasta el XX:

Tabla II. Proporción media por siglos de fenómenos métricos en el corpus

Dialefa	Diéresis	Sinéresis	Sinalefa
12.21%	4.81%	2.20%	80.74%

Según los resultados medios del análisis del corpus *Antología Cátedra* (Ruiz Casanova, 2012), la jerarquía de los fenómenos métricos en la versificación española es como sigue:

[15] Un anónimo mexicano (s. XVI); fray Miguel de Guevara, Juan del Valle Caviedes y sor Juana Inés de la Cruz (s. XVII); Esteban Echeverría, Gertrudis Gómez de Avellaneda, José Hernández, José Martí, José Asunción Silva y Amado Nervo (s. XIX); Rubén Darío, Leopoldo Lugones, Delmira Agustini, Gabriela Mistral, Alfonso Reyes, Mariano Brull, César Vallejo, Juana de Ibarbourou, Nicolás Guillén, Pablo Neruda, Gabriel Celaya, Octavio Paz, Concha Zardoya y Nicanor Parra (s. XX).

1. Sinalefa (80.47%).
2. Dialefa (12.21%).
3. Diéresis (4.81%).
4. Sinéresis (2.20%).

Con respecto al resultado de la dialefa, han de tenerse en cuenta dos factores significativos:

a) El mester de clerecía seguía los criterios carolingios de escansión, que obligaban a la dialefa, como hemos visto en ***2.5***. Por tanto, las composiciones de clerecía presentes en el corpus (siglos XIII y XIV) abundan en el uso de este fenómeno métrico.
b) Hasta el siglo XVI, la *h* inicial procedente de *f* latina se aspiraba (Quilis, 1984: 50), por lo que ciertas combinaciones vocálicas que hoy computan como dialefa en versos de los siglos XIII a XVI (por ejemplo, *la hermosura* [la.er.mo.sú.ra]) no lo eran entonces, dado que la *h* intermedia, hoy muda, era entonces una consonante que separaba las vocales en sílabas distintas ([la.qer.mo.sú.ra]).

La sinalefa es, sin duda, el fenómeno métrico más recurrente en la versificación española, según el corpus analizado, seguido de lejos por la dialefa, que podemos definitivamente considerar excepcional por lo escaso de su proporción.

En el mismo corpus, sin embargo, la sinéresis resulta más excepcional aún que la dialefa, tan excepcional como la diéresis en valores totales, y menos frecuente que ella en valores medios.

Los resultados de nuestro análisis contradicen, por tanto, la apreciación de los tratadistas acerca de la sinéresis, mientras que confirman la valoración de los mismos acerca de la sinalefa.

4. Conflicto de preceptos

Según hemos visto hasta ahora, la versificación española persigue ajustarse a la realidad del habla y por ello confiere carácter preceptivo a la sinalefa frente a los demás fenómenos métricos, evitando la artificiosidad del hiato. Este canon continúa el del latín y la versificación latina, lo que es natural puesto que el español no es más que una continuación del latín.

Hemos visto también que en el siglo XIII se impuso entre determinados poetas una moda, procedente de Francia, que, contrariamente a la tradición romance, tomó como precepto la dialefa, promoviendo con ello la artificiosidad oral del hiato. Esta moda procede de prejuicios gramaticales basados en criterios gráficos, contrarios a la naturaleza oral de la lengua.

Los mismos autores que adoptaron esta tendencia, sin embargo, no lograron evitar deslices por influencia de los rasgos naturales de su propia habla y presentan casos de sinalefa en sus versos.

En el siglo XV, apenas queda rastro de esta moda.

En el siglo en curso, sin embargo, las Academias mantienen una perspectiva gramatical, en lo que respecta a las combinaciones entre vocales medias (/e/, /o/) y abierta (/a/), aparentemente anclada en aquel precepto medieval.

En su *Diccionario panhispánico de dudas*[16], las Academias asocian la articulación en hiato de esas combinaciones con "esmero en la pronunciación", y presentan la sinalefa y la sinéresis como la causa de

[16] Disponible en línea: http://www.rae.es.

que "hiatos en el habla culta se pronuncien como diptongos entre hablantes poco instruidos" (Academias, 2005: HIATO).

Emiten a continuación la paradójica (y susceptible de interpretarse con malicia) declaración de que la articulación de estas vocales, combinadas en una misma sílaba, "en algunos países de América, particularmente en México (…) se da también en el nivel culto" (Academias, 2005: HIATO).

En su *Nueva gramática*, en el volumen dedicado a fonética y fonología, afirman que, entre vocales medias y abierta, "el resultado esperable de estas combinaciones es un hiato", y que "la solución normativa es la pronunciación en hiato" (Academias, 2011: 339).

Asimismo juzgan que la articulación mediante sinéresis y sinalefa depende de circunstancias que pueden "condicionar el esmero en la pronunciación", identificando de nuevo una pronunciación esmerada con la articulación de vocales contiguas en hiato (Academias, 2011: 353).

En este sentido, las Academias no solo se oponen a la realidad del habla y al canon de la poesía hispánica, sino que también se enfrentan a la tradición prosódica romance, en la que el español se integra.

5. Conclusión

Entre los fenómenos métricos, la sinalefa es el más frecuente y significativo en la versificación hispana, según los tratadistas y los datos resultantes del análisis del corpus *Antología Cátedra* (Ruiz Casanova, 2012).

De acuerdo con los tratadistas y estudiosos del latín, tanto recientes como de finales de la República y comienzos del Imperio romano, la unión silábica entre vocales contiguas, aunque no constituyan diptongo, es característica y normativa en el latín oral y en la versificación latina.

El canon literario y el hábito oral hispánicos, por tanto, continúan los ya existentes en su lengua de origen.

En el medievo, una aproximación al estudio de la lengua, basada en su representación gráfica, dio lugar a prejuicios gramaticales que temporalmente invirtieron el canon entre los poetas del mester de clerecía. Sin embargo, la preceptiva basada en la realización oral mantuvo su supremacía en las letras hispanas.

En nuestros días, en cambio, el enfoque normativo de las Academias parece estar más cercano a la artificiosidad del mester de clerecía que a la realidad del habla y del verso hispanos en la tradición romance.

Referencias bibliográficas

Adams, J. N. (2007). *The Regional Diversification of Latin, 200 BC - AD 600*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alarcos, E. (1976). "Poesía y estratos de la lengua". En M. L. Burguera (ed.) (2004): *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.

Allen, W. S. (1978). *Vox latina. A guide to the pronunciation of classical Latin*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baehr, R. (1970/1984). *Manual de versificación española*. Madrid: Gredos.

Balbín, R. (1968). *Sistema de rítmica castellana*. Madrid: Gredos.

Bello, A. (1832). *Principios de ortología y métrica de la lengua castellana*. Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.

Benot, E. (1892). *Prosodia castellana y versificación*. Madrid: Casa Editorial Juan Muñoz.

Burghini, J. (2012). "Sinalefa y ectlipsis en Consencio: problemas de interpretación". *Myrtia, 27*, 177-196.

Campos Vargas, H. (2010). "El latín vulgar: origen del latín clásico". *Káñina* XXXIV, 2 (127-136).

Cano, J. (1931). "La importancia relativa del acento y de la sílaba en la versificación española". *The Romanic Review* 22 (223-233).

Caplan, H. (ed.) (1954). *Ad C. Herennium. De ratione dicendi*. Londres: Heinemann.

Cecarelli, L. (1999). *Prosodia y métrica del latín clásico. Con una introducción a la métrica griega*. Salamanca: Universidad de Sevilla.

Connolly, J. (2005). "Fabius Quintilianus". En M. Ballif y M. Moran (eds.): *Classical Rhetorics and Rhetoricians: Critical Studies and Sources*. Westport: Praeger Publishers.

Correa, J. A. (1993). "Interpretación de la sinalefa en la métrica latina". *HABIS*, 4 (93-103).

Devoto, D. (1980). "Tres notas sobre Berceo y la polifonía medieval". *Bulletin Hispanique* 82, 82-84 (293-352).

Domínguez Caparrós, J. (2001). *Diccionario de métrica española*. Madrid: Alianza.

Domínguez Caparrós, J. (2014). *Métrica española*. Madrid: UNED.

Enos, R. L. (2005). "The Date, Authorship, and Rhetorical Situation of the *Rhetorica ad Herennium*". En M. Ballif y M. Moran (eds.): *Classical Rhetorics and Rhetoricians: Critical Studies and Sources*. Westport: Praeger Publishers.

Fernández Martínez, C. (1995). "Límites precisos de la aspiración inicial en latín". *HABIS* 26 (271-280).

Halporn, J., Ostwald, M. y Rosenmeyer, T. (1963/1994). *The Meters of Greek and Latin Poetry*. Indianápolis: Hackett Publishing Company.

Hanssen, F. (1897). "Miscelánea de versificación castellana". *Anales de la Universidad de Chile* 97 (227-274).

Hanssen, F. (1916). "La elisión y la sinalefa en el *Libro de Alejandro*". *Revista de Filología Española* III, 4 (345-356).

Humphreys, M. W. (1878). "Ellysion, especially in Greek". *Transactions of the American Philological Association*, 9 (84-97).

Jaimes Freyre, R. (1919). *Leyes de la versificación castellana*. La Paz: Imprenta Artística.

Lausberg, H. (1960). *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*. Leiden: Brill.

Lozano, C. (2006). "La métrica latina desde Pastrana a Nebrija". *Revista de poética medieval* 17 (215-248).

Mariner, S. (1974). "Sinalefa, elisión y licencia métrica". *Revista Española de Lingüística*, Año 4, 2 (293-300).

Moreno Hernández, C. (2003). "Juglaría, clerecía y traducción". *Hermeneus* 5 (1-16).

Morreale, M. (1989). "La fábula "Del alano que llevava la pieça de carne en la boca"en el *Libro* del Arcipreste: lectura sincrónica y diacrónica contra el fondo de la tradición latina". *Cahiers de linguistique hispanique medieval* 14, 14-15 (207-233).

Navarro Tomás, T. (1918/2004a). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

Navarro Tomás, T. (1959/2004b). *Arte del verso*. Madrid: Visor.

Navarro Tomás, T. (1974). *Métrica española*. Madrid: Guadarrama.

Paraíso, I. (2000). *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros.

Pellen, R. (1997). "Los Milagros de Nuestra Señora de Berceo. Étude linguistique et index lemmatisé. Tome I. Lédition et la langue de Berceo. Volume 1. Lédition". *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique medieval* 9, 1 (369-461).

Quilis, A. (1984). *Métrica española*. Barcelona: Ariel.

Quilis Merín, M. (1991). "Más sobre latín tardío y romance temprano". *ASJU* XXV-3 (797-803).

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de http://www.rae.es.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa.

Riggsby, A. (1991). "Elision and Hiatus in Latin Prose". *Classical Antiquity* 10, 2 (328-343).

Ruiz Casanova, J. F. (2012). *Antología Cátedra de Poesía de las Letras Hispánicas*. Madrid: Cátedra.

Sicilia, M. J. (1832). *Lecciones elementales de ortología y prosodia*. Madrid: Imprenta Real.

Spang, K. (1983). *Ritmo y versificación. Teoría y práctica del análisis métrico y rítmico*. Murcia: Universidad de Murcia.

Stroh, W. (2012). *El latín ha muerto, ¡viva el latín!* Barcelona: Ediciones del Subsuelo.

Sturtevant, E. y Kent, R. (1915). "Elision and Hiatus in Latin Prose and Verse". *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* Vol. 46 (129-155).

Torre, E. (1999). *El ritmo del verso: estudios sobre el cómputo silábico y la distribución acentual a la luz de la métrica comparada, en el verso español moderno*. Murcia: Universidad de Murcia.

Torre, E. (2013). "Zeuxis y azeuxis. Más sobre vocales en contacto". *Rhytmica*, 11 (187-205).

Uría, I. (1986). "Gonzalo de Berceo y el Mester de Clerecía en la nueva perspectiva de la crítica". *Berceo* 110-111 (7-20).

Wright, R. (1989). *Latín tardío y romance temprano en España y la Francia Carolingia*. Madrid: Gredos.

Wright, R. (2005). "El léxico y la lectura oral". *Revista de Filología Española* LXXXV (133-149).

“Ceremonias de rechazo” de Luisa Valenzuela: rituales de belleza al servicio de la libertad

NELSON FELIPE CASTAÑEDA ROJAS

Universidad Nacional de Seúl

Resumen: El presente artículo analiza el relato “Ceremonias de rechazo” de Luisa Valenzuela, publicado en *Cambio de armas*, en 1982. Estudios anteriores han visto en este relato un dispositivo político subversivo en contra de la exclusión de la mujer y de todos los seres marginados que han sido anulados por un sistema represor que, a través de prácticas disciplinarias institucionalizadas, han devenido material dúctil al servicio de las necesidades del saber o del poder de turno. Dentro de este marco, el relato se lee como una denuncia al orden social tejido bajo ciertas dinámicas de poder arbitrarias, las cuales despojan al ser de toda subjetividad y coartan sus posibilidades de estar en la realidad social. En este orden de ideas, este trabajo se sitúa como continuación de estos planteamientos, proponiendo un diálogo del texto y los planteamientos de la política del cuerpo de Michel Foucault. Esto nos llevará a argumentar la presencia de una inversión de las prácticas disciplinarias que resulta en un cambio de roles, en donde los medios más sólidos del ejercicio del poder terminan por estar al servicio del ser que alguna vez mantuvo subordinado.

Palabras clave: cuerpo dócil; poder; prácticas disciplinarias; roles.

Siendo el esperar sentada
la forma más muerta de la espera muerta,
el esperar la forma
menos estimulante de muerte.

(Valenzuela, 2004: 121)

1. Introducción

Entre 1976 y 1983, Argentina enfrentó una dictadura militar (la Guerra Sucia), la cual, bajo el ejercicio del poder, silenció, torturó y anuló todo ente que no estuviese sujeto al sistema imperante. Ante esta escena, Valenzuela “[…] no quiere asumir el papel de la observadora a distancia; su escritura quiere conocer esa pesadilla y registrar ese constante estado de agresión e intranquilidad de un modo directo, en medio de lo que está ocurriendo” (Burgos y Fenwick, 2001: 204). Así, la escritora decide representar el horror y la repercusión de los sucesos que su país está afrontando a causa de la Guerra Sucia, para configurar una versión alternativa de los hechos a partir de las voces silenciadas por el régimen. Como una protesta política, aparece *Cambio de armas*, obra que denuncia las atrocidades de un régimen totalitario, además de la interiorización de su aparato represor en el ser mismo, generando una amnesia colectiva que cerca los sentidos al horror e instala entre la gente “una negación casi freudiana” (Valenzuela citada por Burgos y Fenwick, 2001: 207).

Cambio de armas está compuesto por cinco cuentos cortos (aún existe debate con respecto al género literario en el cual se inscribe esta obra) que, aunque pueden verse como una compilación de relatos sin relación aparente entre sí, igualmente pueden leerse de manera separada, sin romper el hilo de la narración. Se puede afirmar que las cinco historias se inscriben bajo un mismo tema, que hace pensar en la estructura progresiva de los textos. Cinco mujeres que comparten experiencias similares son las protagonistas de estos relatos, a todas se les ha negado su lugar en el orden social, se ven envueltas en dinámicas de abuso de poder, de dominación y de represión, las cuales parecen hibridarse con aquellas vividas en la dictadura militar del 76. Lo que hace afirmar a Gwendolyn Díaz que: "one of the merits of Valenzuela's narrative is that she is able to create a fictional world which weaves together all these structures of domination to create a pattern that reflects the complex dynamics of an existence based on oppression" (Díaz, 1995: 752). En este orden de ideas, la obra pensada como una sola registra la "progresión de una inicial opresión política hasta su posterior liberación" (Hatry, 2010: 336).

Entre las diferentes lecturas de esta obra de Valenzuela, destaca la interpretación que Laura Sesana hace de la posición adoptada por Medeiros-Lichem, al ver en las protagonistas de los cuentos individuos que desafían el poder y que reclaman su lugar en el orden social:

> Empezando con "Ceremonias de rechazo", Medeiros-Lichem ve a una mujer en proceso de liberación del poder opresivo de un hombre como alegoría de la sociedad en general. En "De noche soy tu caballo", muestra a la mujer como víctima de la Guerra Sucia. Luego en "La palabra asesino", la mujer se atreve a decir lo que no puede ser dicho y desafía al sistema de opresión. "Cambio de armas" trata el tema del poder y cómo una mujer se independiza y reta al aparato opresor directamente. Finalmente, en "Cuarta versión", se dice lo inefable y se rompe con la represión. (Sesana, 2003).

Centraremos la atención en "Ceremonias de rechazo", una narración de ruptura amorosa, en donde la fórmula del título queda de manifiesto una vez que la protagonista decide subvertir el lado más abyecto de la belleza, transformando técnicas corporales femeninas en un medio por el cual su subjetividad logra desplegarse en un ejercicio de libertad. El texto narra la historia de Amanda, una mujer que, doblegada y sometida a las necesidades y caprichos de su amante incógnito, el Coyote, pasa por una transición de sujeto fragmentado dependiente a ser íntegro y autónomo, luego de que gracias a su separación entra en un proceso de concientización de su propia existencia y reconoce lo que se le niega, logra emanciparse de toda entidad externa que amenace con colonizarla y definirla. Este proceso de emancipación hacia una reconstrucción como ser independiente, con capacidad de acción en las diferentes esferas del orden social, se narra en cuatro etapas. En ellas se caracteriza la transición de una consolidada actitud pasiva del ser hacia una mucho más productiva en un plano de acción concreto. Situado en este marco de acción, el ser, apropiándose de los mismos mecanismos represores que coaccionaban su libertad y usándolos como medio para su propio despliegue, logra resignificarse en calidad de agente de sus propias economías conceptuales. Analizaremos el texto para ponerlo en diálogo con algunos conceptos clave de la política del cuerpo de Foucault, para ver cómo la maquinaria del poder disciplinario que pesa sobre el cuerpo femenino logra ser desmontada y resignificada. Este atención sobre la noción de cuerpo está vinculada a la particular significación que esta adquiere en el momento de la escritura para Valenzuela, ya que según declara en una de sus últimas entrevistas: "Cuando estoy escribiendo [...] yo creo en una teoría [y] es que se escribe con el cuerpo, el cuerpo comienza a responder al estímulo de las palabras" (García Guerra, 2015).

2. El poder anónimo disciplinario y el cuerpo dócil

El texto abre con un monólogo sobre la espera. Amanda aguarda sentada frente al teléfono negro por la llamada de su amante, el Coyote. Un hombre del que ella no sabe nada y que desaparece cada vez que quiere, prometiéndole siempre regresar pronto a su lado "para servirla" (121), para dar "respuesta a todos sus alaridos hormonales" (125). La docilidad de Amanda frente a los caprichos de su anónimo amante es el hilo conductor de esta primera parte del relato. La relación que se establece entre estos dos personajes puede interpretarse bajo los términos que Michel Foucault desarrolla en su teoría acerca de la política del cuerpo y, a partir de ese principio, se podría indagar acerca de los factores a los que obedecen las dinámicas de poder que se inscriben en el relato. Visto de este modo, mientras que la inactividad de la protagonista sometida a las reglas de juego del Coyote puede ser definida en términos de cuerpo dócil, refiriéndose a ese que se encuentra "[…] atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones" (Foucault, 2005: 140), el Coyote, por su parte, encarna los valores de un poder disciplinario que, como parte de las estrategias para fundar y conservar cierto orden social, ha logrado regular y controlar el cuerpo de Amanda. Dentro de este marco, el Coyote personifica un aparato social que silencia y anula todo aquello que amenace con desestabilizarlo, convirtiéndose así en alegoría de esa tecnología específica del poder que el filósofo denomina disciplina, al tratarse de "[…] métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que le se pueda llamar 'disciplina'" (Foucault, 2005: 141). Disciplina que debe entenderse como el arte de hacer obediente al cuerpo, de doblegarlo al servicio del poder. Como objetivo principal, la disciplina busca regular el cuerpo del ser, normalizándolo y sujetándolo al cumplimiento de la regla, volviéndolo homogéneo, obediente, "[…] un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado" (Foucault, 2005: 140). Otra característica que se hace pertinente resaltar al momento de enlistar esas peculiaridades que presenta el poder disciplinario y que, como veremos más adelante, juega un papel fundamental en la caracterización del personaje del Coyote, es su carácter anónimo y disperso. Foucault habla de una omnipresencia del poder, que está en todas partes y en ninguna a la vez y, en donde los disciplinarios son todos y ninguno en particular.

Trabajos anteriores han explorado desde diferentes ángulos el pensamiento foucaultiano en la narrativa de Valenzuela. Así por ejemplo, Bisherú Bernal señala, a grandes rasgos, la inscripción del cuerpo de Amanda en la categoría foucaultiana de cuerpo dócil, debido a que sufre un proceso de cosificación con el cual su ser es sometido a un sistema androcéntrico que subordina, asfixia y anestesia su subjetividad (Bernal, 2004: 1-12). Por su parte, Gwendolyn Díaz, aunque no interpreta la narrativa de Valenzuela desde esta perspectiva teórica, sí subraya que las dinámicas de poder que entran en juego en los cuentos pueden leerse desde la polaridad que opone la actividad sexual pasiva a la activa, estudiada por Foucault en *Historia de la sexualidad*. Asimismo, Morello-Frosch rescata la idea de Foucault de ver el cuerpo como un concepto social y no meramente biológico. Desde dicha perspectiva, dirá que el cuerpo está atravesado por discursos e ideologías hegemónicas que lo adscriben a una trama de sentidos y representaciones que, de manera violenta y arbitraria, se imponen sobre sus propias inscripciones y significados. En consecuencia, cualquier trazo de textualidad propia que cada ser lograra esbozar en su cuerpo quedaría desdibujado ante el nuevo conjunto de significados que entran a definirlo (Morello-Frosch, 1996: 113-130). No obstante, Morello-Frosch ve en "Ceremonias de rechazo" a un ser femenino que "se reconstruye en un cuerpo liberado de textualizaciones previas" (Morello-Frosch, 1996: 113-130), que afianza sus marcas individuales (significantes) a fin de lograr pensarse como totalidad, en términos tanto de significante como de significado.

Además, destaca en *Cambio de armas* una constante subversión del ritual argumentando que, en el caso particular de "Ceremonias de rechazo", "[…] a familiar process can be done, undone, and refashioned to serve the needs of new and freer social agents, who may thus asume new roles supported by a systematic redefinition of ritual practice" (Morello-Frosch, 1995: 692). Así, con toda esta observación, se tendría un corpus que, si bien coteja el relato con la teoría foucaultiana, no da mayores indicios de su presencia en términos de una política del cuerpo y, aunque la subversión del ritual se trabaja en toda la recopilación de cuentos, no está tratada desde la perspectiva de un poder disciplinario que asume una forma de sujeción que promueve la imagen del cuerpo femenino como una superficie ornamentada[1].

En esta primera parte del relato vemos en Amanda un cuerpo que ha sido disciplinado por el Coyote, obediente a las necesidades y regulaciones de un desconocido, incluso en su prolongada ausencia. Este pasivo carácter es resultado de una "disciplina [que] 'fabrica' individuos; […] la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio" (Foucault, 2005: 175). También vemos en la protagonista un cuerpo que, presa de las relaciones de poder que operan sobre él, está sometido y, de manera inconsciente, llevado a internalizar el aparato opresor del que es víctima, asumiéndolo como inherente al ser. Esto debido a un proceso de colonización del cuerpo por parte de un aparataje social hegemónico que, como apunta Foucault, lo marca con profundas inscripciones discursivas, bajo las cuales ha de representarse y comprenderse:

> Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto blanco del poder. Podría encontrarse fácilmente signos de esa gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (Foucault, 2005: 140)

Esto lo podemos ver en la configuración de una mujer que, aun desconociendo la identidad de su amante, tiene claro lo perverso que puede llegar a ser el sistema disciplinario con ella: "infame Coyote, mediador entre el cielo y el infierno, más infierno que cielo cuando no reaparece y nadie logra dar con su paradero o saber en qué anda, conspirador clandestino" (121), "[…] y Amanda a veces le huele la traición en un abrazo" (122), "más vale perderlo que encontrarlo —animal depredador, carroñero—" (122); sin embargo, no le reclama ni lo cuestiona. Al contrario, negándose a lo que le reclama su subjetividad y enfrentándose en una lucha interna entre lo que la protagonista sabe que se le niega y "las delicias coyoteanas" (122), "logra ver el ablandamiento de sus rasgos, la ternura que emana de él cuando se lo tiene al alcance de la boca" (122), y entonces prefiere "olvidar con el baile el rigor mortis de la ausencia y de la espera, sacudir la peluca, sacudirse las ideas" (124). Si nos detenemos en este punto y pensamos en la relación existente entre la anónima identidad del Coyote, su dilatada ausencia y la internalización del aparato opresor por parte de Amanda, encontraremos en esta triada las condiciones fundacionales del ejercicio del poder que permea y restringe toda dinámica de existencia del ser en lo social.

Con gran afinidad al Coyote, el poder disciplinario es disperso y anónimo y, por tanto, es un poder que está en todas partes y en ninguna a la vez, y en donde los disciplinarios son todos y ninguno en particular, pues como comenta el autor: "Poco importa, por consiguiente, quién ejerce el poder" (Foucault, 2005: 205). Esta idea la elabora Foucault al ver en la arquitectura carcelaria del Panóptico de Bentham el nacimiento de la más económica y eficaz tecnología del control. A su juicio: "el Panóptico es una máquina de disociar la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico, se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve

[1] Término utilizado por Lee Bartky al referirse a una de las tres prácticas disciplinarias que se imponen al cuerpo de la mujer (Lee Bartky, 2008: 139).

todo, sin jamás ser visto" (Foucault, 2005: 205). Se habla entonces de una dinámica en donde el que ve cosifica al otro. Así que, una vez que esta vigilancia se instaura como la forma imperante del ejercicio de controlar, induciendo al detenido a "[…] estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hace que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción" (Foucault, 2005: 204). Cada ser se convierte entonces en actor de su propia sujeción, y es allí en donde este se compromete con una voluntaria autovigilancia que lo hará sumiso y obediente ante un poder disciplinario. Esta imagen puede hallarse en el cuerpo dócil de Amanda que, como ser fragmentado, "[…] es incapaz de configurar una identidad sólida sin la mediación del otro. La angustia persecutoria que surge en la protagonista al percibirse como individuo fragmentado encuentra en la fusión con el Coyote una transitoria sensación de alivio" (Parada, 1995: 282). Para Foucault este es el logro más alto de la disciplina: convertir al ser en un ente carente de subjetividad, de discurso; en un cuerpo ajeno al ser en donde el poder continuamente reafirma su autonomía, ya que "[…] el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone" (Foucault, 2005: 141). O en aquello que Rafael Aguilera llama cuerpo ideal, ya que Amanda permite que su ser sea "[…] manipulado, moldeado, inserto en dispositivos sin ofrecer ningún tipo de resistencia" (Aguilera, 2010: 33), por parte del Coyote que representa ese anónimo y disperso poder disciplinario.

Pese a que Amanda, en un primer momento, podría ubicarse bajo este plano conceptual foucaultiano, dada su actitud siempre complaciente y dispuesta a responder a eso que el Coyote espera de ella, "tu llamado al que sé responder de maravilla" (123) y a hacer de su cuerpo materia prima al servicio de la maquinaria del poder, también se percibe la inconformidad física del cuerpo de la protagonista con respeto a su comportamiento dócil: "Amanda permanece junto al teléfono, cada vez menos pasivamente" (122), "Amanda logra por fin arrancarse de la espera quieta y pone su ansiedad en movimiento" (121), "Para provocar la llamada lo mejor es bailar con ganas moviendo las caderas, despojando de rigideces la cintura" (124). Esta inconformidad física que experimenta es el medio por donde su alteridad y su subjetividad reclaman el cuerpo que ha sido arrebatado.

De igual manera, si bien el narrador enfatiza la negación de Amanda frente al conocido carácter perverso del Coyote y su dependencia sin objeción hacia el anónimo hombre, con las primeras palabras que dan voz propia a Amanda en el relato: "[…] no te pierdas de mí, no me abandones" (124), se considera aquí la posibilidad de que el ritual que la protagonista hace con el fin de invocar la llamada del Coyote, lejos de atraer a su amante, resulta todo un ejercicio catártico de una subjetividad hasta ese entonces marginada:

> […] y el pentáculo embadurnando el buen piso de baldosas en procura de algo que durará lo que duran estos mismos hechizos porque Amanda ya les está zapateando encima, apagando las velas, conteniendo apenas las ganas de darle una buena patada al teléfono para mandarlo bien lejos, donde se merece (125).

En esta cita, a través de una danza al compás de movimientos exagerados y bruscos, la alteridad subversiva da indicios de su existencia, al tiempo que se hace ostensible la rebelión que yace a la sombra del cuerpo dócil de Amanda frente al poder disciplinario. A este punto del relato, el Coyote aún no aparece, pero el teléfono negro es su alegoría. El deseo de patear el teléfono "bien lejos" que se despierta en Amanda, da paso a un primer foco de resistencia. Así, queriendo no ser más esclava del teléfono negro ni del anónimo Coyote que representa al oscuro sistema, Amanda siente ganas de patearlo, de mandarlo lejos, a la periferia. La protagonista no quiere ser una con el teléfono ni sentir su ser fragmentado cuerpo-teléfono-Coyote; lo que desea es ser ella sin el Coyote; un ser con capacidad de acción para apelar su lugar en un orden social que ha trasformado su cuerpo en fuente de su propio sometimiento.

3. El derecho al goce del propio deseo: el cambio de armas

En la segunda parte del relato, el Coyote "por fin se apersona en la casa de Amanda, como si nada, y Amanda lo recibe como si nada o mejor dicho como la respuesta a todos sus alaridos hormonales" (125). Si revisamos la parte final de la cita, se puede ubicar allí el deseo sexual que funciona para definir al Coyote ante Amanda y como medio o arma con el cual se ha logrado transfigurar y hacer dócil el cuerpo de la mujer. La protagonista desea el goce erótico y es, justamente, el Coyote quien "para servirla" (121) se presta a satisfacerla con sus "delicias coyoteanas" (122). Sin embargo, este deseo solo es satisfecho como él quiere y cuando él lo desea, porque el Coyote —la disciplina— asienta en el cuerpo de Amanda toda una mecánica del poder que lo obliga, a cambio de su propio goce sexual, a someterse a una realidad social castradora "[…] que lo cerca, lo marca, lo doma, lo somete a suplicio, lo fuerza a unos trabajos, lo obliga a ciertas ceremonias, exige de él unos signos" (Foucault, 2005: 32). Amanda ha desplazado su deseo sexual al Coyote y, una vez despojada de su libido, ya no es su anónimo amante quien responde a su llamado, sino ella quien, como cuerpo dócil, deja que "los acontecimientos sigan su curso natural" (126). De ahí que la protagonista, luego de "reclamos más o menos verbalizados" (126), decida una vez más perdonarlo, pues ella sabe que su goce depende de un Coyote, un ser que es ciego a sus necesidades, de un sistema parco a sugerencias y de una disciplina indolente a su sufrimiento; actitudes todas que pueden verse reflejadas en el texto: "[…] el Coyote entonces bajando la cortina de sus ojos sin siquiera mover los párpados, volviéndose impenetrable, hermético, con la mirada fuera de la órbita de Amanda" (126).

A pesar de haber cedido su voluntad al sistema, la naturaleza de Amanda, que "a veces se encabrita y se rebela" (126), apela a su fuero interno en busca de su reivindicación como sujeto, esta vez no de un sistema represor, sino de su propia existencia. Al respecto, pueden señalarse varios pasajes a lo largo de esta segunda parte del relato, en los cuales esta actitud reacia frente a lo inicuo del aparato opresivo comienza a notarse en la protagonista. Por ejemplo, antes de la aparición del Coyote, Amanda indaga sobre el grado de control de su sexualidad que le permite al sistema: "Una puede decirse maldito el momento en que este tipo se cruzó por mi vida o puede en cambio decirse ese momento también fue mío, como todo los otros, y no agregar nada de nada" (125). Resalta en este fragmento un esfuerzo por reactivar el deseo como suyo, a fin de apropiarse de su cuerpo y permitirse finalmente el goce. Al respecto, Lee Bartky afirma que esta actitud de la mujer a apropiarse de su goce erótico proviene de una "renuencia a perder las recompensas de asentimiento" (Lee Bartky, 2008: 147), por parte del escrutinio masculino. La crítica señala que en el orden social —empresa del hombre heterosexual masculino— el atreverse a "desmantelar la maquinaria que convierte al cuerpo de la mujer en un cuerpo femenino puede ser visto por una mujer como algo que la amenaza con desexualizarla, o incluso, aniquilarla" (Lee Bartky, 2008: 147). Una idea que resulta provechosa si se piensa que el poder disciplinario tiene bases patriarcales en donde el género del cuerpo a dominar cuenta como un factor determinante[2]. No obstante, al intentar repensarse como un ser autónomo, la protagonista trasciende esta autorregulación, dando luz a otro foco de resistencia ante los discursos hegemónicos que coaccionan su posibilidad de ser y estar en la realidad social; discursos que ven la corporalidad femenina como "animal depredador, carroñero" (122), "bicho siniestro y macaneador" (128), arremetiendo con toda su maquinaria, amenaza con arrebatarle de las manos hasta su más pequeño momento.

[2] Una de las mayores críticas que el feminismo hace a Foucault es que, si bien su análisis denuncia la sujeción del cuerpo al servicio del poder, esta sujeción no es de alcances igualitarios para todo cuerpo. Dependiendo del género del cuerpo a dominar, las tecnologías de control serán aún más coercitivas y perversas para ese otro que no responda a la norma androcéntrica en la que se ha fundado el orden social. Se acusa a Foucault de imprimir en su teoría una marca sexista que ignoraría las formas de sujeción propias de ese otro no masculino, heterosexual, etc. (Lee Bartky, 1990).

Con todo, la fragmentada psiquis que gobierna su subjetividad continúa respondiendo a lo descrito en las líneas de la siguiente cita: "hay caballos sueltos dentro de la naturaleza de Amanda y no todos han sido domados. Pero en presencia del Coyote los potros suelen no manifestarse" (126).

Pese a esto, sus "caballos sueltos" no paran frente a los terrenos del Coyote; ahora Amanda quiere indagar más acerca de su amante, "quiere una reiteración de sus promesas, quiere aclaraciones después de tantos meses de estar juntos —sobre su vida y obra—" (127). Y es entonces, en el ir y venir de sus pensamientos, cuando se da cuenta de que el Coyote no es más que "su oscuro deseo" (128), como el alga oscura y viscosa que saborea en el restaurante chino junto a su amante y que, al igual que este, no responde a las demandas de su gusto ni a su hambre de libertad, como el teléfono negro que la mantiene conectada y encadenada a "un curso cíclico de la vida sin aventurarse a cruzar fronteras impuestas arbitrariamente" (Parada, 1995: 288). Para cuando vuelve de sus pensamientos, tiene enfrente a un Coyote que, sin explicación, se va de nuevo provocando que con "hábiles pinzas" (127) Amanda pase a desmontar la maquinaria del poder que se ha asentado en ella, desafiando el orden simbólico con un "basta ya. Ya basta de torturas" (129). Con esto, logra "por fin desconcentrar al Coyote, sacarlo de su cómodo manejo" (129) y, acto seguido, con una "media vuelta march [*sic*]" (129), la protagonista se pasea por la realidad social ya no como un cuerpo dócil, sino como un dispositivo subversivo, como un ser emancipado que hará de las armas que una vez colonizaron su subjetividad, instrumentos a su servicio para recrear la realidad. Al ver esta amenaza y esperando a que Amanda no termine por alzarse más de la cuenta en su contra, el Coyote decide devolverle lo que desde siempre fue suyo, el deseo. Con atributos de rosa, una rosa de tallo larguísimo, como la espera de Amanda, el deseo se libera y se desplaza al cuerpo que le pertenece; se da finalmente el 'cambio de armas' que remite al título principal de la colección de relatos y Amanda "grita Adiós (para siempre)" (130). Se da entonces un cambio en el posicionamiento de la protagonista frente al orden simbólico que, además de desvincularla de una caracterización dócil, le restituye su capacidad de acción.

4. Rituales de belleza como subversión de las prácticas disciplinarias

"Borrón y cuenta nueva" (130) es la frase que da comienzo a la tercera parte del relato, en donde la imagen de Amanda como cuerpo dócil va a difuminarse progresivamente, dando paso a un cuerpo que está listo a reivindicarse con su propia subjetividad y, para ello, se propondrá reinventarse en términos de posibilidad y cambio. Referente a este proceso de autodescubrimiento de la subjetividad, Lee Bartky subraya:

> Las mujeres no podemos comenzar a re-considerar nuestros propios cuerpos hasta que aprendamos a leer los mensajes culturales que nosotras mismas inscribimos en ellos diariamente, y hasta que lleguemos a saber que incluso cuando el dominio de las disciplinas de feminidad produce un resultado triunfante, seguimos siendo solo mujeres. (Lee Bartky, 2008: 151)

Por lo tanto, este impulso de reinvención logra darse en Amanda una vez que consigue articular un cuestionamiento crítico en torno a la construcción social de su cuerpo. Es de subrayar que en este proceso, la protagonista hará uso de las prácticas disciplinarias corporales a las que se ha sometido, desmontando el discurso que las articula para luego reactivarlo de tal forma que sirva como vehículo de cambio y reinvención. Es así como Amanda decide desconectar el teléfono, rompiendo el vínculo de dependencia con el Coyote para "ir reintegrándose al mundo" (131). Hecho esto, sintiéndose liviana, libre de ansiedad y con "la mano libre para actividades más gratificantes si bien más solitarias" (131), inicia una serie de rituales

de belleza como paso previo a "meter la patita en otra vida donde no hay coyotes, coyones, vampiros de sus más secretos líquidos" (131).

Los pasajes que dan forma a las descripciones de las mencionadas ceremonias a las que Amanda somete su cuerpo, resaltan el lado abyecto de las prácticas disciplinarias que atraviesan y sustentan el arquetipo patriarcal de belleza femenina con el que se ha logrado la dominación y el control del cuerpo de la mujer, convirtiéndolo en un cuerpo para los demás. Esto es un aspecto que bien ha interpretado Simone de Beauvoir al afirmar que: "It is required of woman that in order to realize her femininity she must make hersefl object and prey, which is to say that she must renounce her claims as sovereing subject" (Beauvoir, 1968: 642). De hecho, las técnicas corporales femeninas, en tanto prácticas disciplinarias, han creado y reproducido imaginarios colectivos en donde el cuerpo femenino se convierte en fuente de su propio sometimiento al reconocerse como objeto de deseo para el ojo egocéntrico masculino. Y es allí donde "[…] tantas cosas empiezan a confundirse que ahora lo anormal imita a lo natural y viceversa" (Valenzuela, 2005: 123). Estos mecanismos de control del propio cuerpo son posibles debido a que la disciplina "no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una 'física' o una 'anatomía' del poder, una tecnología" (Foucault, 2005: 218). El hecho de que dichos dispositivos se presenten como entidades carentes de una estructura formal hace pensar que la producción estética del cuerpo femenino es voluntaria y natural, es como si "[…] en la sociedad patriarcal contemporánea, dentro de la consciencia de la mayoría de las mujeres, reside un conocedor varón que equivale a un panóptico: ellas permanecen bajo su mirada y su juicio" (Lee Bartky, 2008: 143). Podríamos decir, entonces, que en "Ceremonias de rechazo" se denuncia el carácter perverso de estas 'tecnologías de control' del cuerpo que se perciben como propias, a la vez que se propone su apropiación y resignificación para convertirlas en las armas que Amanda usará a fin de renacer como un ser libre.

En esta tercera parte del texto, nos encontramos frente a una subversión de las prácticas disciplinarias. Dicha subversión comienza con la purificación de su cuerpo, "[…] al que ha decidido arrancarle lo mejor que su pobre cuerpo poseía: el cuerpo del Coyote" (131). Amanda inicia así sus ceremonias de rechazo -momento que nos remite al título- con una máscara nutritiva antiarrugas que al retirarla arranca y borra ese rostro ajeno que el Coyote había dibujado para ella: "[una] máscara que la hacía pasiva y obediente a los deseos de él, y que era demasiado estrecha para incluir los anhelos y ansias de ella" (Bilbija, 1996: 100), por lo cual "quisiera arrancársela y junto con la máscara arrancarse la cara, quedar sin cara, descarada, descastada, desquiciada ¿dúctil?" (132). Pero Amanda se mira al espejo y no está satisfecha, así que recurre a una más, "recurre a otra máscara de belleza —las únicas que tiene—" (132). Y sí, son las únicas que tiene (de belleza) porque son con las que entra a jugarse un espacio en la escena social que "busca convertir a las mujeres en dóciles y moldeables compañeras de los hombres del mismo modo en que el ejército busca convertir sus reclutas en soldados" (Lee Bartky, 2008: 146). En efecto, no hay una máscara propia que no pueda ser retirada sino a "violentos tirones" y dejando "el pellejo dolorido y ardiente" (133), puesto que la disciplina corporal femenina impone procedimientos dolorosos al cuerpo, convirtiéndolo en un enemigo. Entonces, Amanda decide crearse una máscara, "inventándose una cara nueva" (133). Y para ello hace uso de cremas nutritivas y lápices de labios, para maquillarse y embellecerse, según sus reglas e intenciones. Y es que, como arte que disfraza, el maquillaje se ha convertido en una estrategia publicitaria relacionada con la belleza que advierte a la mujer lo deficiente de su condición física y la urgente necesidad de una modificación adecuada para superar esa insuficiencia. Es allí donde el maquillaje se consolida como una forma corregir estas inherentes imperfecciones.

No obstante, para Amanda, el maquillaje adquiere otro significado que subvierte este anterior. Sin intenciones de atraer al otro, la protagonista esta vez se maquilla para protegerse del abyecto, para "[…] evitar que el juego se repita y aparezca otro que intente moldearla" (132). Defenderse de la trampa del proyecto disciplinario femenino que la hace objeto y empresa del hombre se convierte en el propósito de este uso del maquillaje[3]. Este desvío en la disciplina del maquillaje, nos muestra a una Amanda lista para luchar y enfrentar una guerra en contra del sistema, consciente de que "la sociedad en la que vive y actúa está llena de enemigos y que la permanencia en 'el estado natural' es imposible. Hay que proteger la identidad propia y si es necesario, asustar a los futuros ladrones" (Bilbija, 1996: 101). Hasta este punto, las máscaras aparecen como elementos que adquieren una doble significación. Para la escritora, el rostro como mascara de la calavera oculta y revela, luego la máscara es condición instrumental para la supervivencia. En este mismo sentido, las mascarillas y la máscara de Amanda, a la vez que ocultan, destruyen su impotencia y su frustración resultantes de "la forma más muerta de la espera muerta" (121), y de manera irónica desenmascaran y revelan su verdadero rostro. Esa alteridad negada, latente, reclama la soberanía sobre su propio cuerpo imprimiendo su huella y adjudicándose una nueva máscara que será su propia arma.

Acto seguido, Amanda pasa a un baño de sales naturales, pero antes de entrar a la bañera se percata de que tiene las piernas velludas, y entonces decide depilarse. A propósito de esto, no hay que olvidar que los valores estéticos impuestos al cuerpo de la mujer por parte del orden disciplinario le exigen que:

> […] la piel de una mujer debe ser suave, tonificada, sin vellos y tersa; idealmente, no debe mostrar ninguna señal de uso, experiencia, edad o profundidad de pensamiento. El vello debe ser eliminado no solo en la cara sino también de grandes superficies del cuerpo, de las piernas y los muslos, una operación que se logra afeitándose, lijando con papel de lija muy fino, o aplicando depiladores de olor nauseabundo. (Lee Bartky, 2008: 141)

Así que Amanda se depila con furia el vello de las piernas, primero con pinzas y luego recurre a la cera caliente. Y como si se tratara de una segunda piel, "extendiendo la cera y pegando el tirón en medio de los humos, quemándose, arrastrando leves vellos de piel en cada tirón" (135), siente cómo junto con la cera negra se desprende de una piel que no le pertenece, de ese recubrimiento viscoso y negro como su oscuro deseo hacia el Coyote. Aquí, la descripción del proceso de depilación es cruda y violenta y, si bien presenta una connotación libertaria, igualmente ejemplifica cómo la mujer es quien arremete contra su propio cuerpo, sometida a un nuevo sistema disciplinario. La protagonista se mete luego en la tina y se da un baño de sales de pino y esencias aromáticas que la llevan a un estado de ensoñación, en el cual se le presenta una imagen de la infancia en donde su ser coexistía en armonía con su naturaleza. Según Parada, la bañera significaría el útero; luego, "el olor del pino que desprenden las sales agregadas al agua la hacen regresar a un estado prenatal, libre de la mancha del pecado, desde donde comienza el paulatino saneamiento del resto del ser" (Parada, 1995: 286). Este ritual del baño aparece como el renacer de Amanda en tanto ser autónomo que ejerce soberanía sobre sí mismo. Después de esto, la ceremonia culmina con un cuerpo sumergido en su propia orina, un hecho en el que se combinan el juego de la realidad y la ensoñación para con él imitar la función defensiva de los sapos de sus juegos de infancia. Así, mientras su nueva máscara protegerá la autenticidad de su rostro, su orina protegerá su cuerpo de todo mecanismo que intente someterlo de nuevo. Nace entonces una Amanda que no es materia dúctil, sino "sólida en sí misma" (132).

[3] Lee Bartky subraya que el maquillaje nunca ha permitido expresar la individualidad de una mujer, como lo indica el eslogan promocional de la industria. Por el contrario, se ha convertido en una actividad altamente estilizada que presupone un conocimiento previo y que no acepta formas genuinamente novedosas ni flexibles de su ejercicio (Lee Bartky, 2008: 142-143).

5. El ser libre hacia una nueva vida

Para el final del relato, un nuevo día recibe a Amanda, que "lista para recuperarse a sí misma, se prepara una taza de té con gusto a sol, dorada, se viste con sencillez y asoma las narices a la calle" (136). Y con la rosa en las manos "ya marchita por fin, entregada a su muerte" (136), como muerta está la Amanda que alguna vez fuera cuerpo de otros, la protagonista sale a caminar en dirección al río en donde arrojará la flor sin vida en señal de libertad, quedando "en lo que a Amanda respecta y en virtud de esta humilde ceremonia ahogada para siempre en las aguas opacas del olvido" (138), la gloria de un anónimo Coyote, de un poder disciplinario imperceptible y engañoso. En su camino, se encuentra a Beatriz, "un sujeto que se ha convertido, exactamente igual al recluso del panóptico, en un sujeto que se autocontrola, una sí misma comprometida con una autovigilancia implacable. Esta autovigilancia es una forma de obedecer al patriarcado" (Lee Bartky, 2008: 150). Beatriz enfrenta a Amanda al recuerdo de sí misma, que una vez fuera un cuerpo colonizado. Sin embargo, ese cuerpo dócil, proyección del deseo de otros, ya no es espejo para Amanda; lo que ve ahora es lo peligroso y arbitrario de una realidad social opresora, de un mapa social que define e impone coordenadas y fronteras específicas por las cuales el cuerpo debería regirse sin oponerse. Amanda se ha negado y se ha opuesto a ese orden, al reivindicar su ser como creadora de su propio universo.

Y es así que, en calidad de cuerpo emancipado, Amanda "avanza con la sensación de estar cometiendo un acto subversivo simplemente por querer ir hasta el río a tirar esa rosa muerta para alejar de sí la mala suerte, como si se tratara de un espejo roto" (137). Se siente subversiva porque en sus manos porta el arma del enemigo, que ha servido a diversos fines y que ahora la pone en constante riesgo. De ahí que piense: "[…] irónico sería el fin suyo: en la cárcel por portación de rosa" (137). Por un lado, con algo de inseguridad debido a su reciente inversión de roles de cuerpo dócil a ser independiente, Amanda teme volver a hacer de su cuerpo la cárcel de su ser y volver a reconocerse en el cuerpo que el Coyote dibujó en ella. Por el otro, el hecho de que Amanda tenga en sus manos el poder de decidir a qué fines deba servir el arma que una vez perteneció al enemigo la hace blanco de persecución por parte del régimen disciplinario y sentir la presencia del poder punitivo del orden al que desafía en cada paso. Sin embargo, buscando ejercer su libertad a plenitud, la subversiva Amanda "[…] sigue […] adelante sin dejarse perturbar por policías y demás uniformados que cruzan en el camino" (138) y se despide de todo sometimiento, una vez que tira la rosa en las aguas del río.

Renovada, Amanda siente que solo hace falta un paso más para cerrar el ciclo coyoteano: llevar al jardín de su terraza, obra igualmente del Coyote, una nueva planta y así reafirmarse que no necesita más del hombre ni siquiera para cultivar su propio jardín. Entonces, "elige cuidadosamente una plantica silvestre de bellas hojas granate y la arranca de raíz. ¡Eso sí que es actuar por propia iniciativa!" (139). Pero el poder disciplinario ha cultivado poco a poco en Amanda semillas de discursos hegemónicos, de modo que el poder encontrará su núcleo mismo en ella, alcanzando su cuerpo e insertándose (Rojas, 2011), hasta dejar en ella una "tupida fonda, la selva" (139). Dicha selva estaría conformada por los discursos institucionales que terminan por hacer del cuerpo fuente de su propio sometimiento. No obstante, Amanda dará espacio en su jardín interno, al igual que para la planta que ha escogido llevar a su jardín, a su esperanza de cambio. Para que su nueva planta y sus nuevas semillas crezcan sanas y asienten fuertes raíces, qué mejor que rociarlas con agua, símbolo de vida. Es por ello que "baila Amanda con la manguera, la florea, se riega de la cabeza a los pies, se riega largo rato y baila bajo esa lluvia purificadora y vital" (140). A este respecto, se podría considerar que el agua con sales utilizada en el baño, el agua del río, el agua de la manguera con que se riega a sí misma e, incluso, el líquido de sus propios fluidos corporales constituyen una misma

cadena de sentido que lleva a la protagonista a esta nueva vida, el agua lava su pasado y revitaliza su presente. Como metáfora de vida por excelencia, el agua purifica el cuerpo de Amanda y le abre nuevos horizontes. De este modo, bajo un ritual de baile violento e incontenible, borra toda huella de pasividad en su cuerpo, un canto que reafirma un lenguaje propio y la inicia en el dominio de la palabra en el orden social, para que la protagonista renazca como ser libre en armonía con su naturaleza. Así, con una nueva vida por delante, reivindicada como ser independiente y libre, Amanda se mira de cuerpo entero frente al espejo que "[…] paso a paso le devuelve las formas y le confirma el canto" (140).

6. Conclusión

A través de la subversión de los rituales de belleza que han servido como prácticas disciplinarias de regulación y control del cuerpo, la protagonista logra dar unidad a su ser fragmentado, abandonando la condición pasiva y dúctil inicial para dar paso a un estado libre y en armonía con su propio ser. La historia de ruptura amorosa entre Amanda y el Coyote que se narra en "Ceremonias de rechazo" se interpreta no solo como una crítica a un orden social en el que la mujer no es más que un cuerpo en donde se proyecta el deseo del otro, sino también como un discurso político subversivo de denuncia a aquellos regímenes totalitarios y opresores que con dinámicas arbitrarias ejercen el poder convirtiendo a los individuos en cuerpos dóciles sujetos al saber y a los poderes de turno.

Asimismo en "Ceremonias de rechazo" se hace un uso complejo y ambivalente del recurso simbólico de la máscara. Las mascarillas cremosas que la protagonista prepara se convierten en su medio e instrumento para entrar en contacto con su alteridad marginada, lo que le permite configurarse como ser autónomo. Tanto sus mascarillas como su singular maquillaje configuran y recrean rostros, ocultan y revelan otros, a fin de explorar nuevas formas del entendimiento, gestionando el cruce hacia nuevas fronteras del pensamiento.

Esta metáfora de la máscara como recurso simbólico que abre el sentido a una multiplicidad de universos es algo sobre lo que sigue profundizando la autora, y a ello vuelve en su libro *Diario de máscaras* (2014). Sobre su importancia comenta la escritora:

> […] las máscaras ofician para mí como una forma de escritura. Porque como escritora, y desde la ficción, pretendo alcanzar el borde de lo inefable. Busco ponerle palabras a aquello que no parecería poder ser dicho. Las máscaras en su amplísimo poder polisémico parecerían ser poderosos ayudantes. Y son 'pharmacos', al estilo griego: esos chivos expiatorios que pueden absorber el mal y alejarlo de la comunidad. (Valenzuela, 2015)

Y es que es justamente el carácter polisémico de dicho recurso lo que hace que su protagonista alcance su libertad de expresión. En conclusión, Valenzuela propone mediante la subversión de los rituales de belleza, la reconstrucción y reivindicación de seres que como Amanda son capaces de actuar para desafiar la red de discursos hegemónicos, dislocándolos hasta convertirlos en medios con los cuales los cuerpos antes dóciles exploran sus potencialidades, tras un momento de cambio y toma de conciencia.

Referencias bibliográficas

Aguilera, Rafael Enrique (2010). Biopolítica, poder y sujeto en Michael Foucault. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 11, pp. 27-42.

Beauvoir, Simone de (1968). *The Second Sex*, New York: Bantam Books.

Bernal, Bisherú (2004). Cuerpo transgresor liberado en 'Ceremonias de rechazo' de Luisa Valenzuela. *Xihmai*, Vol. 9, No.17, pp. 1-12.

Bilbija, Ksenija (1996). Maquillaje y escritura en 'Ceremonias de rechazo' de Luisa Valenzuela: hacia un cuerpo propio. *Inti: Revista de literatura hispánica*, Vol. 1, No. 43, pp. 95-108.

Burgos, Fernando y M. J. Fenwick (2001). Literatura y represión: perspectivas de Luisa Valenzuela. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, Vol. 5, pp. 202-222.

Díaz, Gwendolyn (1995). Politics of the Body in Luisa Valenzuela's *Cambio de Armas* and *Simetrías*. *World Literature Today*, Vol. 69, No. 4, pp. 752-756.

Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

García Guerra, Laura (2015). La lectura te lleva a la magia de escribir. *El Tiempo*, Recuperado de http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/entrevista-de-luisa-valenzuela-escritora-de-la-literatura-latinoamericana/16377920

Hatry, Laura (2010). Género, poder y violencia en la obra de Luisa Valenzuela. *Centro Regional Uned,* No. 29, pp. 333-348.

Lee Bartky, Sandra (2008). Foucault, la feminidad y la modernización del poder patriarcal. *La Manzana de la Discordia*, Vol. 3, No. 1, pp. 137-152.

Morello-Frosch, Marta (1995). The Subversion of Rituals in Luisa Valenzuela's Other Weapons. *World Literature Today*, Vol. 69, No. 4, pp. 691-696.

Morello-Frosch, Marta (1996). Relecturas del cuerpo en *Cambio de armas* de Luisa Valenzuela. En *La palabra en vilo: narrativa de Luisa Valenzuela* (pp. 113-130). Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Ordóñez, Monserrat (1985). Máscaras de espejos, un juego espectral. Entrevista Asociaciones con la escritora argentina Luisa Valenzuela. *Revista Iberoamericana*, Vol. 51, No. 132-133, pp. 511-519.

Parada, Andrea (1995). Metamorfosis del deseo femenino en 'Ceremonias de rechazo' de Luisa Valenzuela. *La Chispa '95. Selected Proceedings. Louisiana Conference on Hispanic Languages and Literature*, Papers 5, pp. 281-290.

Rojas Sossa, Alexis (2011). Análisis desde Michael Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. *Polis*, No. 28, http://polis.revues.org/1417 (2015.05. 26).

Sesana, Laura (2003). Procesos de liberación: *Cambio de armas* Luisa Valenzuela (Buenos Aires 1938). *Concept*, Vol. 27, http://concept.journals.villanova.edu/article/view/150 (2015.05. 26).

Valenzuela, Luisa (2004). *Cambio de armas*, Buenos Aires: Norma.

Valenzuela, Luisa (2005). *Aquí pasan cosas raras*, Buenos Aires: Eds. de la Flor.

Valenzuela, Luisa (2014). El Carnaval a través de las máscaras de Luisa Valenzuela. *Télam. Agencia nacional de noticias*. Recuperado de http://www.telam.com.ar/notas/201502/95239-el-carnaval-a-traves-de-las-mascaras-de-luisa-valenzuela.html (2015.02.16).

La poética de Heredia y Li Bai: una feliz coincidencia

BOWEN DING

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: Si la literatura es la esencia del arte universal, la poesía constituye un encuentro emocionante de la lengua y la literatura. En esta tesina, comparamos las obras de José María Heredia (1803-1839) y Li Bai (701-762), dos poetas de Cuba y de China, respectivamente. Cuba y China son dos países geográficamente alejados. Sus historias tampoco disfrutan de mucha similitud. Además, los dos poetas vivían en distintas épocas, cuyas obras se expresaban en dos idiomas totalmente diferentes. Sin embargo, la poesía es un mar donde convergen diferentes afluentes. De tal manera las obras de estos dos poetas también gozan de coincidencias. Analizando estas coincidencias, nos acercamos a los elementos comunes entre personalidades de diferentes épocas y razas y literaturas en diversos idiomas, los cuales son muestra de una feliz armonía y contribuyen al entendimiento y la solidaridad entre distintos pueblos.

Palabras clave: coincidencia; poesía; personal; trascendencia.

Introducción

Cuba y China son dos países remotos, con diferencias territoriales, históricas y culturales. A pesar de dichas distinciones, existen muchos puntos comunes entre ambas naciones: un pueblo laborioso e inteligente, una cultura rica, el espíritu amistoso, entre otros. En cuanto al campo artístico, ambos cuentan con una literatura brillante. En esta tesis voy a presentar las características comunes entre las obras de dos destacados poetas de Cuba y de China: José María Heredia y Li Bai, respectivamente. Es sabido que estos dos creadores vivían en épocas distintas; además, sus obras tampoco se expresaban en un mismo idioma. Sin embargo, tras leer las obras de José María Heredia, y meditar en los poemas de Li Bai, consolidé esta propuesta. Sus experiencias personales extraordinariamente parecidas también constituyen un estímulo para hacer esta comparación.

El trabajo se estructura en tres partes: caracteres y experiencias personales; elementos comunes en sus poemas; trascendencia de ambos poetas. En la primera analizamos cuatro puntos coincidentes: frecuentes cambios de residencia; gran amor a la patria; dedicación y frustración políticas; desprecio a la riqueza, en busca de justicia y libertad. En la segunda parte estudiamos tres aspectos fundamentales: imágenes poéticas en sus obras; obras del estilo lírico; obras del estilo romántico. En los poemas de tanto Heredia como Li Bai, se destacan las imágenes relacionadas con la naturaleza, el amor íntimo interpersonal y el amor a la patria y al pueblo natal. Y muchas veces se abordan temas filosóficos e históricos. En la tercera parte presentamos la trascendencia de ambos poetas. José Martí admiró muchas veces al poeta cubano. Li Bai también se destacó en la historia literaria de China. Además, ellos dos, situados en una etapa de transición, abrieron un nuevo período espléndido de poesía en la historia literaria de su país.

Parte I. Caracteres y experiencias personales

1. Frecuentes cambios de residencia

1.1. José María Heredia

Heredia recorrió todo el archipiélago. Nació en Santiago de Cuba el 31 de diciembre de 1803. Con su familia pasó Heredia, muy niño, a la Florida; luego a Santo Domingo; después, en 1810, a Venezuela, por haber sido nombrado su padre Oídor de Valencia. Excepto los dos años en Santo Domingo, vivió en Venezuela hasta los 13 años junto con su padre. Cuando abandonó Venezuela a fines de 1817 por haber sido designado su padre Alcalde de Crimen en la Audiencia de México, José María Heredia pasó por México y luego permaneció en Cuba unos 18 meses. Poco después de ser denunciado por sus actividades políticas, fue a los Estados Unidos en 1823. A partir de 1825 Heredia empezó a vivir en México lo que le quedaba de su corta vida. Durante esos años en México, él tenía muchas ganas de ver de nuevo a su madre y pisar la tierra cubana, luego de tantos años de destierro. Escribió al capitán solicitando su regreso. Así, José María Heredia volvió a La Habana en noviembre de 1836 para una estancia de solo dos meses. Fue recibido con frialdad por los círculos criollos. Finalmente tuvo que regresar a México donde murió muy poco tiempo después, apenas a los 35 años. Sus huesos se perdieron en una fosa común.

1.2. Li Bai

Li Bai fue el hijo de un comerciante rico. El lugar de su nacimiento es incierto, pero muchos investigadores creen que nació en Suiye de Asia Central, o sea, cerca del actual Tokmak de Kirguizistán. Cuando tenía solo cinco años se trasladó con su familia a Jiangyou, cerca de Chengdu de la actual provincia de Sichuan. A los 25 años, se dedicó a viajar por toda China, desarrollando una personalidad salvaje y libre.

El poeta fue presentado al emperador Xuan Zong en 742. Le fue otorgado un cargo en la Academia Hanlin, para formar a intelectuales de la corte imperial. Li Bai permaneció durante menos de dos años como poeta al servicio del emperador, pero al final fue despedido por una indiscreción. En consecuencia, vagó por China durante el resto de su vida.

En el momento de la rebelión de An Lushan se involucró en una revuelta en contra del emperador. El fracaso de la rebelión tuvo como consecuencia su segundo exilio hacia Yelang. Murió en Dangtu, en la provincia de Anhui. Algunos especialistas creen que su muerte fue resultado de un envenenamiento por mercurio luego de un largo historial de consumo de elixires taoístas para la longevidad, mientras que otros creen que murió por envenenamiento con alcohol.

2. Gran amor a la patria

2.1. José María Heredia

El despertar de la conciencia patriótica independentista se hizo bien evidente en la revolución ideológica y poética de José María Heredia, quien creó los primeros ejemplos de la lírica cubana. Siempre tuvo una preocupación humanista y un espíritu cívico.

Aunque nació en Santiago de Cuba, él tomó a España como patria en los primeros años. Sin embargo, frente a la patria hispánica, un tanto idealizada, se fue concentrando otra: el suelo que lo vio nacer. Las circunstancias ayudaron a precipitar el encuentro con su verdadera patria. El 31 de octubre de 1820 murió su padre y en febrero del año siguiente regresó a Cuba, junto con su familia.

Ya radicado en Matanzas hacia mediados de 1822, el 6 de agosto en el periódico *El Revisor Político y Literario*, se publicó la composición de Heredia titulada *A la insurrección de la Grecia en 1820*. En ella, por primera vez, aludió directamente a la independencia de Cuba, para lo cual puso de ejemplo la insurrección de los griegos contra los turcos. El poeta ya había encontrado su patria. Y después salió su famoso poema patriótico *La estrella de Cuba* (Ángel Augier, 2003: 100).

Al sonar nuestra voz elocuente
Todo el pueblo en furor se abrasaba,
Y la estrella de Cuba se alzaba
Más ardiente y serena que el sol.

2.2. Li Bai

Li Bai concibió un amor profundo tanto al país como al pueblo durante toda la vida.

En un inicio, quería trabajar para el gobierno. Pero tras una serie de decepciones, él no pudo soportar más la corrupción de la corte. Por fin fue despedido por los soberbios. Se marchó de la capital; sin embargo, a pesar de eso, incluso en el destierro nunca dejó de preocuparse por el país.

A la vez, él mostraba mucha misericordia por la vida penosa de los compatriotas pobres. Escribió muchos poemas sobre la situación difícil de la gente común: campesinos, mineros, simples soldados, mujeres abandonadas y criadas de la corte, etc[1].

3. Dedicación y frustración políticas

3.1. José María Heredia

Guiado por su padre, Heredia apareció como un pacifista desde niño. El ideal que el padre hizo asimilar al hijo era el de una paz bajo buenos gobernantes españoles, postura ingenua e idealista. Aunque viviendo la realidad venezolana de aquellos años de lucha por la independencia, no pudo ir más allá de la ideología paterna. Pero ya empezó a interesarse por graves asuntos de política en tan temprana edad.

Al llegar a Cuba, inició estudios de derecho. Heredia, desde Matanzas, no era un espectador ajeno a la convulsa situación del país. Publicó muchos artículos en el periódico, expresando que la independencia era la única solución tanto para evitar el restablecimiento del absolutismo como para impedir que pasara la isla a manos de otros imperialistas.

Pero lamentablemente, poco después, comenzaron las detenciones. Por fin Heredia se fue de la isla para Estados Unidos. Después, en México, Heredia participó activamente en la vida política. Era un mundo de disputas, revueltas, burocratismos y traiciones, así que sufrió la injusticia. Trató de regresar a la querida isla. Sin embargo, lo que encontró durante los dos meses en La Habana no era más que la frialdad de los criollos. Volvió otra vez a México totalmente decepcionado. Así, no pudo morir en la tierra de la patria. Tampoco logró ver realizado su mayor sueño, la independencia de Cuba.

3.2. Li Bai

Gracias a su talento literario, Li Bai fue presentado al emperador Xuan Zong. Le concedieron un puesto en la Academia Hanlin donde el poeta trabajó menos de dos años. Luego fue despedido por una imprudencia.

[1] Obras como *Canción de Medianoche* y *Escucho la flauta una noche de primavera en Luoyang,* pp. 89-93 de *La Pagoda Blanca.*

Por eso, se vio obligado a salir de la capital Chang´an.

Aunque no pudo cumplir su aspiración política, después de esa experiencia, logró conocer muy bien la corrupción política de la corte y la vida difícil del pueblo.

Guiado por el pensamiento del Confucio, se preocupó por el país durante toda la vida. No pudo soportar la realidad penosa y oscura, lo cual se ve muy frecuente y claramente en sus poemas. Li Bai siempre criticaba la corrupción del gobierno con ironía y expresaba misericordia por el pueblo.

4. Desprecio a la riqueza, en busca de justicia y libertad

4.1. José María Heredia

La obras de Heredia era una literatura revolucionaria. La poesía era el eco estruendoso de los anhelos de libertad del creador. Heredia fustigó a los gobernantes que oprimían a Cuba y los llamó viles, traidores, insolentes, feroces. *La estrella libre de Cuba* se elevaba ante los opresores, simbolizando los ideales de la emancipación.

También fue el pionero de ampliar el ámbito literario con una poesía que comprendía las ardientes protestas de indignación contra las injusticias.

El 30 de noviembre de 1889 José Martí hizo referencia a Heredia en un discurso pronunciado en Nueva York. En la parte inicial de su intervención asumía la responsabilidad de rendir homenaje a Heredia: "Despertó en mi alma, como en la de los cubanos todos, la pasión inextinguible por la libertad, se levante en su silla de gloria, junto al sol que él cantó frente a frente, y me tache de ingrato"[2].

En sus poesía filosófica, José María Heredia manifestó el desinterés por la riqueza. Por ejemplo, tenía versos como *Quien se afana en ser rico no es prudente* (Ángel Augier, 2003: 173), *¿Riquezas? ¿Para qué, si las riquezas causan a su dueño mil sustos, mil riesgos y mil ansias?* (Ángel Augier, 2003: 262).

4.2. Li Bai

Fue influido tanto por el pensamiento confuciano como por el taoísta. Por eso, frente a la corrupción y la injusticia política, Li Bai no podía soportar la realidad oscura y la vida sin libertad de expresión.

En sus obras, el poeta progresista cantó la justicia y la libertad, criticó a los gobernantes y los ricos y también despreció el código ritual feudal. A pesar de su aspiración por proezas y méritos, nunca admiró la riqueza. En un principio, había decidido retirarse del gobierno después de contribuir con hazañas. La libertad, la justicia y el desprecio a la riqueza son precisamente la élite del pensamiento taoísta y Li Bai lo asimiló perfectamente.

Parte II. Elementos comunes en sus poemas

1. Imágenes de los poemas

José María Heredia transfirió su ímpetu amoroso en la identificación de los elementos como naturaleza, patria y amor íntimo interpersonales. Estas imágenes también constituyen los temas principales de los poemas de Li Bai.

[2] Citado del discurso de José Martí, en el Hardman Hall, Nueva York, el 30 de noviembre de 1889, *Obras Completas,* t.5, La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1963, págs 165-176.

1.1. Poema de la naturaleza

Niágara (Ángel Augier, 2003: 230-237) era el poema que más fama le había dado a José María Heredia, hasta el punto de que este era conocido universalmente como "el cantor del Niágara". La enérgica brillantez de la descripción de las cataratas siempre nos ha impresionado mucho. El poeta marchó del plano objetivo al subjetivo, o sea, desde la descripción de las cataratas hasta una meditación profunda.

Este poema escrito en los Estados Unidos era una de las culminaciones de la línea poética de Heredia que funcionaba como naturaleza-mujer-patria. Ante la contemplación de la naturaleza extranjera evocó la de la patria. Él describió las cataratas con unos versos donde predominaban los efectos auditivos dentro de un ritmo enfático, lleno de fuerza.

Sereno corres, majestuoso; y luego
En ásperos peñascos quebrantado,
Te abalanzas violento, arrebatado,
Como el destino irresistible y ciego.
Al mirar esa férvida corriente,
Que en vano quiere la turbada vista
En su vuelo seguir al borde oscuro
Del precipicio altísimo: mil olas,
Cual pensamiento rápidas pasando,
Chocan, y se enfurecen,
Y otras mil y otras mil ya las alcanzan,
Y entre espuma y fragor desaparecen.

Pasemos al gran poema de Li Bai del mismo tema, titulado *Contemplo la Cascada del Monte Lu* (Guillermo Dañino, 2004: 83).

El sol alumbra el Incensario Perfumado. Abunda la niebla morada.
Lejos, cuelga la cascada sobre el río.
Se precipita con ímpetu mil pies hacia el abismo.
¿No será el río de plata que desciende del noveno cielo?

En el primer verso, *el Incensario Perfumado* se refería a la montaña Xianglu, cuya forma era muy parecida a un incensario. El agua amerizando muy rápido, bajo el sol, se parecía a *La niebla morada*. Después, el poeta contempló la catarata desde lejos, describiendo el aspecto estático de la cascada. Estos dos primeros versos presentaban el panorama del paisaje, mostrándonos un dibujo magnífico. *Mil pies* era una hipérbole para describir lo alto de la montaña. Según la leyenda antigua de China, existen nueve capas de cielo, y el superior es e*l noveno cielo*. *El río de plata* se refería a la Vía Láctea. Le daba a la cascada cierto sentido mágico. Así, Li Bai nos presentó una cascada maravillosa con una serie de metáforas, hipérboles y fantasía, con las cuales nos dejó mucho espacio para la imaginación.

Al comparar estos dos poemas trascendentales sobre la cascada, podemos encontrar muchos puntos comunes. Por ejemplo, ambas obras describen lo grandioso de la cascada a través de los sentidos del ser humano. En *Niágara*, destacan los efectos sonoros, mientras en *Contemplo la Cascada del Monte Lu*, se usa más el sentido visual. Además, igual que el verso *Se precipita con ímpetu mil pies hacia el abismo* de Li Bai, *Del precipicio altísimo: mil olas, Y otras mil y otras mil ya las alcanzan* también es una gran hipérbole.

1.2. Poema de amor íntimo interpersonal

Apasionados en los amores, decepciones, amistades y su propia concepción poética, José María Heredia y Li Bai nos han dejado una considerable cantidad de poemas con respecto al amor íntimo interpersonal.

1.2.1. Amor entre hombre y mujer

En el caso de José María Heredia, el tema amoroso en su expresión más personal se encontró ya en la colección manuscrita de poesías que realizó cuando tenía 16 años. Ya en diciembre de 1821 escribió el poema titulado *A…,en el baile* (Ángel Augier, 2003: 23-25), en cuya primera estrofa existía una curiosa identificación entre la mujer y elementos de naturaleza.

¿Quién hay, mujer divina,
Que al mágico poder de tus encantos
Pueda ya resistir? El alma mía
Se abrasó a tu mirar: entre la pompa
Te contemplé del estruendoso baile,
Altiva y majestuosa descollando
Entre tanta hermosura,
Cual palma grandísima y erguida
De la enlazada selva en la espesura.
Más grata es ¡ay! Que en el ardiente julio
De balsámica brisa el fresco vuelo,
Y tus ojos divinos resplandecen
Como el astro de Venus en el cielo.

En este poema, la palma, la brisa y la estrella solitaria de Venus son los tres elementos naturales utilizados para comparar la belleza femenina. Una gran parte de sus poesías tiene esto como el tema principal, entre ellas, *Voto de amor* (Ángel Augier, 2003: 64-66), *A mi amante* (Ángel Augier, 2003: 60), *Recuerdo* (Ángel Augier, 2003: 12), etc.

El siguiente es un poema de Li Bai, titulado *Canción de Medianoche* (Guillermo Dañino, 2004: 85), cuyo tema consiste en la añoranza de una mujer al esposo quien estaba luchando en la frontera del país.

En Chang´an, bajo un trazo de luna,
El ruido de mucha gente que golpea la ropa.
El viento de otoño no puede llevarse
Los sentimientos de la Puerta de Jade.
¿Cuándo aplastaremos al enemigo?
¿Cuándo volverá el amado de tierras lejanas?

En los primeros cuatro versos, la luna, el ruido y el viento de otoño nos muestran un ambiente melancólico. *La Puerta de Jade* era donde luchaba el esposo de la protagonista. Los últimos dos versos expresan directamente la tristeza y añoranza de la mujer. A través del amor conyugal, podemos ver que la gente común odiaba la guerra y aspiraba a tener paz.

1.2.2. Amistad

José María Heredia fortalecía mucho su amistad con Domingo del Monte. En los años de destierro, intercambiaba correspondencia con ese amigo.

Cuando estaba en México, rodeado de la frialdad del ambiente político y la injusticia, rogó al Capitán que le permitiera regresar a Cuba. Y obtuvo su consentimiento, pero cuando regresó todos los criollos lo recibieron con frialdad, excepto Domingo del Monte. Se puede sentir la amistad profunda entre los dos.

Estos son los últimos versos del poema *A D. Domingo Delmonte, desde el campo* (Ángel Augier, 2003: 14-16), los cuales revelan perfectamente la importancia que le concedía Heredia a la amistad.

¡Oh amigos míos!
Vosotros ¡ay! Vosotros por ventura
También me olvidaréis... también perjuros...
¡Antes perezca yo! ¡Baje a la tumba,
Si nadie me ha de amar...! Desamorado,
Sin padre, sin amigos cariñosos,
¿Quién será más que yo desventurado?

Li Bai también nos dejó muchos poemas sobre la amistad, entre los cuales se destaca el siguiente, titulado *A Wanglun* (Guillermo Dañino, 2004: 105).

Li Bai aborda el bote a punto de partir.
De pronto escucha en la orilla: se aproxima una canción.
Las aguas del lago Flor de Durazno no son tan profundas
como el sentimiento de Wang Lun al despedirme.

Wang Lun y Li Bai se conocieron al lado del lago Flor de Durazno que actualmente está ubicado en la provincia de Anhui. Cuando Li Bai viajaba por ese lugar, frecuentaba la casa de Wang Lun, quien no era más que un simple campesino. Antes de su partida, Wang Lun acudió a la costa con otros campesinos para despedirlo.

De pronto muestra la sorpresa del poeta. Él se emocionó mucho por el afecto amistoso del amigo y decidió escribir un poema para expresar su agradecimiento. Como estaba al lado del lago Flor de Durazno, el poeta comparó la amistad con el agua. Y sacó la conclusión de que el sentimiento del amigo era incluso más profundo que el lago.

A través de este poema, podemos sentir directamente los afectos amistosos de este gran poeta, quien incluso escribió para un simple campesino. Estos últimos versos se encuentran entre los más famosos de toda la historia literaria de China.

1.3. Poema filosófico e histórico

Ambos poetas cuentan con un espíritu filosófico, y también nos han legado muchas poesías históricas.

1.3.1. Poema filosófico

Además del ansia por la libertad, otra coincidencia evidente de sus conciencias es el desinterés por la riqueza, que también se muestra en sus obras.

En el soneto *Vanidad de las riquezas*, José María Heredia expresó la idea con estos versos:

Si la pálida muerte se aplacara
Con que yo mis riquezas le ofreciera,
Si el oro y plata para sí quisiera
Y a mí la dulce vida me dejara.

Quién se afana en ser rico no es prudente:
Si en que debe morir nadie se engaña,
¿Para qué trabajar inútilmente?

A la vez, *La vida pródigo con manjar delicado no es nada admirable*, *Volverán los miles de oro que se pierden* son dos de los versos más famosos de Li Bai, con los cuales el poeta expresó el desprecio a la riqueza.

1.3.2. Poema histórico

Los genios siempre saben aprender de la historia, entre ellos están José María Heredia y Li Bai. Al pensar en las figuras y acontecimientos históricos, ellos pueden resumir algo importante.

Por ejemplo, Heredia concluyó la vida de Napoleón con estos versos (Ángel Augier, 2003: 188):

Sin rey ni leyes, Francia desolada,
De anárquico furor cayó en la hoguera.
Tembló a su voz Europa consternada:
Reyes la dispensó con faz severa.
Al contemplar su fin desventurado,
Clama la Historia, que su genio admira:
¡No hay opresión, por fuerte, irresistible!

Li Bai tiene un poema de cuatro versos titulado *Evocar la historia en el estado Yue*. A través de los primeros tres versos, Li Bai describió la famosa historia del rey del estado Yue, llamado Gou Jian. También imaginó lo espléndido del estado en aquella época. Pero en el último verso, el poeta volvió a la realidad. Frente al estado desolado, Li Bai suspiró por las vicisitudes frecuentes del mundo.

1.4. Poema de amor a la patria y al pueblo natal

El amor a la patria y al pueblo natal se expresa en dos tipos de poesía. Primero, las de nostalgia; segundo, las que cantan el paisaje de la patria.

1.4.1. Poema nostálgico

Por las actividades políticas, José María Heredia fue denunciado en 1823. Tras permanecer oculto más de un mes, se vio obligado a salir de Cuba rumbo a Estados Unidos. La visión de Heredia desterrado alcanzó su cumbre en el poema *Himno del desterrado* (Ángel Augier, 2003: 114-117), que escribió en septiembre de 1825, cuando avistó las costas cubanas en el viaje de los Estados Unidos hacia México.

¡Dulce Cuba! En tu seno se miran
En su grado más alto y profundo,
La belleza del Físico mundo,
Los horros del mundo moral.
¡Cuba! Al fin te verás libre y pura
Como el aire de luz que respiras,
Cual las ondas hirvientes que miras
De tus playas la arena besar.

Como un verdadero desterrado, Li Bai también solía expresar su añoranza al pueblo natal en sus

poemas. Citamos el siguiente poema *Añoranza en la Noche Serena* (Guillermo Dañino, 2004: 85) como ejemplo.

Ante mi lecho un charco de luz.
¿La escarcha cubre la tierra?
Levanto los ojos y contemplo la luna.
Bajo la cabeza y pienso en mi hogar.

Es un poema nostálgico muy popular en China. Una noche tranquila, bajo la luna, el poeta pensaba en la tierra natal. Desde la antigüedad, la luna ha sido símbolo de nostalgia en China. Para un desterrado, es menos difícil olvidar esa añoranza en el día con el trabajo. Sin embargo, al caer la noche, la gente siempre se pone más sensible.

El poeta acababa de despertarse, entreabrió los ojos y confundió el chorro de luz de la luna con la escarcha. La escarcha es una imagen muy bien utilizada aquí, porque puede mostrar tanto el frío como lo brillante de la luna. También constituye una muestra de la soledad y la tristeza del poeta.

Los últimos dos versos describen el movimiento de la cabeza. Al contemplar la luna, el poeta se dio cuenta de que su pueblo natal también estaba bajo esa misma luna en ese momento, y cayó en la meditación. Esta meditación tiene mucho contenido. Nos deja un gran espacio para imaginar en qué estaba pensando, en sus padres, en sus amigos o en la tierra natal.

1.4.2. Poema de paisaje de la patria

Al salir de los Estados Unidos, José María Heredia llegó a México. Precisamente al aterrizar en el suelo del sur, no tardó en cantar al paisaje y al clima típico del sur como los de la patria.

En la poesía *Vuelta al sur* (Ángel Augier, 2003: 112), se describen múltiples imágenes de la isla.

¡Cómo yo, del naranjo a la sombra,
En su seno mi frente posaba,
Y en sus labios de rosa libaba
Del deleite la copa falaz!
¡Dulce Cuba! en tu seno se miran
En su grado más alto y profundo,
La belleza del físico mundo,
Los horrores del mundo moral.
Te hizo el Cielo la flor de la tierra.

Como Li Bai viajó mucho por China, nos dejó gran cantidad de poemas de paisaje. A través de esos poemas, podemos concebir su amor a la naturaleza de la patria. Este poema de cuatro versos tiene mucha fama hasta hoy, cuyo título es *Salgo de Baidi* (Guillermo Dañino, 2004: 107).

Al partir por la mañana, Baidi entre nubes de colores.
Mil leguas a Jiangling en una vuelta de sol.
En las riberas no cesan los chillidos de los monos.
Ligero, nuestro bote cruza diez mil montes escarpados.

Baidi es una montaña ubicada en la provincia de Sichuan. Está en el curso superior del río Yangtsé. Jiangling, una ciudad de la provincia Hubei, se encuentra en el curso medio del dicho río.

Durante la rebelión de An Lushan, Li Bai se involucró en una revuelta contra el emperador. El fracaso

de la rebelión causó su segundo exilio hacia Yelang. Fue absuelto cuando llegó a Baidi. Por eso, estaba muy contento y quería volver a Jiangling lo más pronto posible. De camino, escribió este poema.

Baidi entre nubes de colores quiere decir que la montaña es muy alta. Los diferentes colores son también una buena muestra del buen humor del poeta. El segundo verso se trata de su deseo. Esperaba regresar a Jiangling en un día. Aquí se usa una hipérbole para mostrar la velocidad del barco y su impaciencia por volver. En los últimos dos versos, el poeta describió la rapidez del bote con *chillidos de los monos*. Él era capaz de fijarse en cualquier rincón de la naturaleza y encontrar imágenes geniales para expresar el sentimiento. Por eso, aquí mezcló muy bien el paisaje con el afecto. Li Bai ha dejado muchos poemas de este tipo, los cuales constituyen precisamente el símbolo de su amor a la naturaleza de la gran patria.

2. Estilo lírico

2.1. José María Heredia

Considerado por muchos como el mejor poeta lírico de la Perla del Caribe, su calidad lírica esencial es admitida desde su misma aparición y pronto se colocó a la cabeza de los poetas cubanos del momento.

La variedad de temas y motivos se enlaza en un hábil diseño interno. Es bien conocida la caracterización del poeta como un ser de una sensibilidad penetrante y una imaginación que tiende a desbordarse. Por eso, encontramos a veces muy ligados sentimientos como el entusiasmo por la naturaleza, la amistad y el amor a la patria en sus versos líricos.

Aquí ponemos como ejemplo unos versos suyos llenos de emoción del poema *España libre* (Ángel Augier, 2003: 69-77).

¡Cuánto es digna de envidiar vuestra suerte!
El morir por la patria es la bella muerte,
Muerte que eterna hará vuestra memoria.
¡Libertad! ¡Libertad! Himnos sonoros
A los héroes que firmes nos la dieron.

2.2. Li Bai

Los poemas de Li Bai son cultivados con sentimientos. A veces, el poeta expresaba emociones directamente, mientras en otras tantas mezclaba su afecto con el paisaje. He aquí ejemplos de diversos casos.

¿Cuándo aplastaremos al enemigo?
¿Cuándo volverá el amado de tierras lejanas? (Guillermo Dañino, 2004: 93)

Estos dos versos líricos llenos de la tristeza y añoranza de la protagonista, expresan directamente sus emociones en forma de pregunta.

Esta noche, entre las notas, escucho arrancar los sauces.
¿Quién no se levanta el sentimiento de su pueblo natal? (Guillermo Dañino, 2004: 89)

Arranque de los sauces es una canción de nostalgia. Por eso, el poeta se preguntó, *¿Quién no se levanta el sentimiento de su pueblo natal?* En este caso, el poeta fue emocionado por la canción y emergió la nostalgia sin darse cuenta.

Vaporosas nubes. Corazón de viajero.
Puesta de sol. Separación de viejos amigos. (Guillermo Dañino, 2004: 101)

Aquí, *Vaporosas nubes* y *puesta de sol* representan sus sentimientos afligidos. Li Bai mezcló la naturaleza con el afecto en los versos tiernos.

Al partir por la mañana, Baidi entre nubes de colores.
Mil leguas a Jiangling en una vuelta de sol. (Guillermo Dañino, 2004: 107)

En estos dos versos, no hay ninguna palabra de sentimiento. Sin embargo, el poeta era capaz de expresar sus emociones con solo la descripción de la naturaleza. Podemos percibir su entusiasmo a través del paisaje bajo su pluma.

3. Estilo romántico

3.1. José María Heredia

Heredia fue el primer romántico de América. Sus poemas perdurables en la memoria y en el corazón adoptan una forma de romántico lirismo comunicativo. Fue romántico en gran medida, por su agitada y azarosa vida de desterrado, enfermo y condenado a muerte en ausencia por la colonia, pero siempre en su inquieta existencia, poeta de la libertad; errante mensajero de la dignidad del hombre en desconsoladora misión.

Sobre todo en su famosa obra *Niágara*, Heredia se reveló como un gran poeta romántico. Un torrente de palabras, comparaciones y metáforas revelan la verdadera inspiración romántica del poeta, que logró dar al lector la impresión real de una escena aterradora por su grandeza y su hermosura. Heredia ofreció una descripción perfecta de aquella maravilla natural, luego se lamentó de su soledad, lejos de la patria amada, y finalmente elevó su pensamiento al Creador de todas las cosas terrestres. En *Niágara*, la imaginación irrefrenable y el frenesí del entusiasmo lírico se equilibran en la perfecta unidad de forma.

Heredia había compuesto el primer poema romántico en lengua española, aunque fueron pocos los críticos que lo advirtieron. Este hito, *En el Teocalli de Cholula* (Ángel Augier, 2003: 179) fue escrito en 1820, diez años antes de que en Europa apareciera el romanticismo. Por su compenetración con la riqueza y de la hermosura del paisaje y por las ideas del poeta acerca de la decadencia y de la muerte, es indiscutiblemente una obra romántica.

3.2. Li Bai

En sentido amplio, Li Bai es un poeta del estilo romántico, aunque este término "romántico" no es totalmente igual al Romanticismo del siglo XIX en Occidente. Aquí me refiero al espíritu elemental del estilo romántico. Es decir, los poetas ansiosos por un mundo ideal reflejan la sociedad con sus propios sentimientos, mediante una serie de versos emocionantes, imaginaciones e hipérboles geniales. El gran poeta Li Bai es exactamente así.

Li Bai solía usar hipérbole y metáfora en su obra. El poema siguiente titulado *Canción de Qiupu* también constituye un buen ejemplo de la hipérbole de sus versos.

Nevado cabello de diez mil varas.

Largo como la tristeza.
No descubre el brillante espejo
de dónde vino esta blanca escarcha de otoño.

Qiupu era el lugar donde escribió este poema. *Nevado cabello de diez mil varas* es una gran hipérbole. El segundo verso nos explica por qué tenía tan largo cabello. En realidad, lo que medía diez mil varas no era el pelo, sino la tristeza. El nevado pelo era solo el símbolo de su corazón afligido. Los últimos dos versos siguen expresando su melancolía. *Blanca escarcha de otoño* se refería al nevado cabello. Mostraba el aspecto demacrado del poeta. El no podía entender de dónde venía el nevado pelo, o sea, no podía entender por qué la sociedad era tan oscura que le había dado tanta tristeza. A través del estilo romántico, Li Bai expresó su tristeza y decepción.

Parte III. Trascendencia de ambos poetas

1. La importancia de las dos figuras

1.1. José María Heredia

En la escritura herediana se fusionan el amor, la naturaleza, la patria, la pasión por la libertad, el anhelo de justicia, la nostalgia por su tierra lejana.

Dentro de la historia literaria cubana José María Heredia se unió a la primera gran floración poética, surgida al conjuro de razones históricas que llevaban a identificar al inicial Romanticismo en Cuba con la afirmación literaria de la nacionalidad cubana. La presencia herediana se iba a dejar sentir con mucha fuerza en toda la literatura cubana. Identificado siempre el gran poeta con el primer cantor de la independencia cubana, cuyas obras han quedado raigalmente situada en la historia de literatura cubana.

Nunca pudo ocultar su admiración por Heredia el gran maestro José Martí, que se refirió muchas veces al poeta, en discursos, conferencias y ensayos: “El primer poeta de América es Heredia. Solo él ha puesto en sus versos la sublimidad, pompa y fuego de su naturaleza. Él es volcánico como sus entrañas, y sereno como sus alturas”[3].

1.2. Li Bai

Li Bai se ha destacado entre todos los poetas de la larga historia literaria de China, tanto por sus obras como por su carácter impresionante. Él no se interesó ni por el poder ni por la riqueza. Se atrevía a ironizar al gobierno y revelar la corrupción política. Era nada menos que un gran héroe progresista en el campo literario.

Sus obras han marcado un hito inmortal en la historia literaria. Los temas variados, la imaginación, la hipérbole y el estilo lírico han sido élites de sus poemas. Reciben múltiples elogios los poemas suyos que reflejan la sociedad y describen la naturaleza, y los que expresan sus aspiraciones y sentimientos, con los cuales Li Bai logró abrir un nuevo mundo artístico de la poesía china que llegó a un apogeo insuperable. También ha influido en los poetas posteriores en gran medida.

Du Fu, otro poeta famoso de la misma época, elogió a Li Bai con estos versos, *Con su pluma maravilla al viento y la lluvia, tanto el demonio como la deidad sollozan ante su poema*.

[3] Citado de José Martí, discurso en el Hardman Hall, Nueva York, el 30 de noviembre de 1889, *Obras Completas,* t.5, La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1963, págs 165-176.

2. Su contribución a la transición de la literatura de su país

Ambos poetas, situados en una etapa de transición, abrieron un nuevo período espléndido de poesía en la literatura de su país.

2.1. José María Heredia

José María Heredia fue el último poeta neoclásico y el primer romántico de Cuba. Aún considerado por muchos como el mejor poeta lírico de la isla caribeña, fue también el primero en expresar los ideales patrióticos y del exilio cubano. Este escritor fue el señor a quien José Martí reconoció como su padre literario.

Situado en un período de transición estilística, en sus obras se manifestaban las contradicciones de mantener principios estéticos tan neoclásicos como el del estricto acatamiento de las reglas y estar permeado por las corrientes prerrománticas y románticas. Unido todo a su variable pero fina y penetrante sensibilidad.

2.2. Li Bai

En China, desde la época de Seis Dinastías hasta la dinastía Tang, la concepción estética cambió en gran medida. En la época de Seis Dinastías dominaba el estilismo. Se apreciaban demasiado el estilo refinado y palabras elegantes. Pero al entrar en la dinastía Tang, empezó a destacar la importancia del sentimiento íntimo y la expresión directa. Así, les dieron a los poetas más espacios para la creación artística.

Durante este proceso, Li Bai contribuyó mucho al desarrollo de poesía con su propio genio artístico. Frente a los poetas antecesores, Li Bai sabía asimilar las esencias y rechazar los deshechos. Con palabras sencillas, él logró expresar ideas significativas. Junto con otros poetas de la época, Li Bai llevó a la poesía china al esplendor con su espíritu sin par.

Conclusión

Con el análisis anterior, hemos visto las características comunes entre José María Heredia y Li Bai, desde la vida, las obras, hasta sus contribuciones. Se evidencia que existe una feliz coincidencia a pesar de la diferencia de sus razas, naciones y épocas en que vivían. Cuando enfrentamos a la cascada, ¿en quién pensamos? No importa, porque en cierto sentido, el poeta de *Niágara* es igual a la gran figura china. Esa lírica, ese romanticismo, esa preocupación política, ese amor a la patria, esa idea filosófica y ese corazón sensible y firme son lo que pensamos.

A lo largo de la historia humana, surgen muchos tipos de manifestación artística. La literatura constituye uno de los ramos más significativos y preciosos. A su vez, la poesía es una célula activa y conmovedora del arte literario. En los poemas, sean en español o en chino, sean antiguos o contemporáneos, siempre se puede encontrar resonancias.

Referencias bibliográficas

Augier, Ángel (2003). *José María Heredia, Obra poética.* La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Cairo, Ana (2003). *Heredia entre cubanos y españoles*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Dañino, Guillermo (2004). *La Pagoda Blanca, Cien Poemas de la Dinastía Tang*. Beijing: Editorial de la Universidad de Beijing.

Fernández Robaina, Tomás (1970). *Bibliografía sobre José María Heredia.* La Habana: Biblioteca Nacional José Martí.

Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba (1983). *Perfil histórico de las letras cubanas desde los orígenes hasta 1898*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Méndez, Roberto (2003). *José María Heredia, La utopía restituida*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

El tratamiento del tema de dictadura en la última narrativa argentina: *Ciencias morales* de Martín Kohan

YIN GU

Universidad de Shanghái
Universidad Complutense de Madrid

Resumen: El tema de dictadura, especialmente el del llamado "Proceso de Reorganización Nacional", está muy presente en la narrativa argentina reciente. En este trabajo se trazan las principales perspectivas en torno a dicho tema de manera general y, específicamente, se pretende analizar una novela representativa, *Ciencias morales* de Martín Kohan, que narra desde el punto de vista de una colaboradora con el régimen dictatorial.

Palabras clave: Martín Kohan; *Ciencias morales*; dictadura; narrativa argentina reciente.

1. Introducción

El tema de la dictadura tiene mucha historia en la literatura hispanoamericana, de lo cual nace un subgénero literario de suma importancia que es la llamada novela del dictador. Igual que muchos otros países latinoamericanos, Argentina ha sufrido sucesivos regímenes dictatoriales desde los años 30 del siglo pasado. Sin embargo, cabe destacar que la última dictadura, el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" que duró desde el año 1976 hasta el 1983, es considerada la más sangrienta de la historia argentina con haber cometido sistemáticamente los crímenes de terrorismo de Estado, tales como la desaparición forzada de miles de disidentes y la apropiación de niños de los secuestrados. Sin lugar a dudas, esta página negra en la historia argentina consiste en un foco de atención entre los autores argentinos, que han publicado numerosas obras literarias sobre dicho suceso histórico a partir del derrumbe del régimen dictatorial. Han pasado más de treinta años desde entonces. No obstante, la cicatriz todavía está abierta y la influencia de la dictadura está tan arraigada que sigue teniendo sus huellas o impactos en la sociedad argentina de hoy día. Por lo cual, nos llama la atención el hecho de que durante las últimas dos décadas se han publicado muchas obras basadas en el Proceso. El tema sigue siendo prioritario hasta ahora.

Otro fenómeno curioso es que muchas de estas novelas son escritas por autores que han pasado la infancia o adolescencia durante la dictadura. Algunos incluso vivieron una infancia de clandestinidad por la tendencia política de sus padres o, justamente, son hijos de los desaparecidos, por lo que también se encuentran entre las víctimas más directas del Terrorismo de Estado. Como consecuencia, los escritores "jóvenes" escriben con una visión distinta a la de la generación anterior. A diferencia de la tradición de las novelas del dictador, que suelen tener lazos muy fuertes con el compromiso político y social a través de trazar una figura autoritaria del dictador y alegorías en torno a ello, estos prefieren desarrollar el tema de dictadura prestándose más atención al impacto de la tiranía en la gente común y corriente que vive esta realidad. Muchos de ellos parten desde su experiencia personal y narran el suceso de un joven o adolescente

en búsqueda de su propia identidad y su conexión con el pasado mediante recuperar la memoria de sus padres desaparecidos durante la dictadura, tales como Carlos Gamerro en *El secreto y las voces*, Patricio Pron en *El espíritu de mis padres sigue subiendo en la lluvia*, etc. Podemos imaginar que cuando sucedió la violencia durante la dictadura, algunos escritores de nuestro interés todavía eran demasiados jóvenes para ser conscientes de lo que estaba pasando a su alrededor. Entonces ellos prefieren relatar el terror de la dictadura desde la mirada de un niño o adolescente pueril que contrasta con el horror, tales como Laura Alcoba en *La casa del conejo*, Marcelo Figueras en *Kamchatka*, etc.; otros han encontrado una nueva manera de reflexionar el pasado sangriento, que es narrar desde el punto de vista de los colaboradores con el régimen dictatorial, quienes son al mismo tiempo opresores y oprimidos, tales como Martín Kohan en *Ciencias Morales* y *Dos veces junio*, etc.

En este trabajo se pretende investigar una de las novelas representativas mencionadas: *Ciencias morales*, de Martín Kohan. El autor nació en Buenos Aires en enero de 1967. Su sexta novela, *Ciencias morales*, fue publicada en el año 2007 por el editor Anagrama. La novela ha recibido buena acogida tanto en el público como en la crítica, y fue galardonada con el Premio Herralde.

La narración de la novela está ambientada en el interior de un colegio secundario, Colegio Nacional de Buenos Aires, en el transcurso del último año del régimen dictador. Es decir, la dictadura está a punto de caerse. Cabe mencionar que el mismo escritor había sido ex alumno del colegio entre 1980 y 1985, época que coincide con el tiempo en el que transcurre la narración de dicho obra. Sin embargo, no se trata de una novela de carácter autobiográfico. Kohan ha manifestado que evitó hacer un relato de carácter testimonial en torno a los recuerdos personales como antiguo alumno del Colegio. Su interés narrativo recae, al contrario, en los mecanismos disciplinarios específicos fuera de las aulas, en los pasillos, en la formación de entrada y salida, en los baños, privilegiando la óptica de los actores comprometidos en esa tarea (Molina Ahumada, 2010: 52). De hecho, el texto no focaliza en las actividades de los alumnos del colegio, sino en las del personal encargado de vigilar la disciplina. Ahora me gustaría hablar de algunos personajes importantes de la obra:

2. María Teresa

La línea principal de la novela se narra desde el punto de vista de la de la protagonista, María Teresa, una joven que recientemente se incorpora al colegio como preceptora. Su tarea diaria consiste en vigilar el cumplimiento con las disciplinas y reglamentos de los alumnos y comunicar los desvíos, por mínimos que sean, a sus superiores para su corrección. En María Teresa nos encontramos con una mujer mecánica en el trabajo y con poca vitalidad en vida personal, a pesar de su juventud. Acepta sin reflexión propia todos los órdenes dictados por su superior y está obsesionada por el cumplimento por excelencia de su trabajo con el propósito de exaltarse en el ojo de sus jefes. En la búsqueda de la perfección del orden, siempre presta su atención a los detalles minuciosos:

> La otra tarde, al cabo del primer recreo, María Teresa notó o creyó notar que la mano derecha de Capelán reposaba excesivamente en el hombro derecho de Marré. Tomaba distancia, sí, era su obligación y la acataba, pero quizás no solamente tomaba distancia. Una cosa era valerse de ese hombro como referencia para tomar distancia, y otra cosa muy distinta era sujetar ese hombro, tocarlo, envolverlo en la mano… (Kohan, 2007: 14)

Pero María Teresa solo forma parte del fundamento bajo de este pirámide de poder. Es un eslabón pequeño pero imprescindible de la jerarquía autoritaria escolar, porque siempre existe una autoridad vigilante por encima a ella: es igualmente vigilada por el jefe de preceptores, el señor Biasutto. En contraste

con su actitud como la dueña del poder ante los alumnos, que son más vulnerables e indefensos que ella, su actitud es más bien sumisa ante un poder superior.

Cada vez más comprometida con su creencia paranoica en defensa de la moralidad y el acatamiento de las normas, ella misma se convierte en la transgresora de la reglamentación. En sospecha de que algún alumno fuma fuera del aula, se esconde en el baño de varones para sorprender al infractor. Pero este acto es descubierto por el señor Biassuto, lo que le conduce a una trampa peligrosa: finalmente es violada en el mismo baño donde se ejerce la vigilancia. Pero ante la violencia de su jefe, ella no presta ningún esfuerzo para resistir, no puede hacer nada más que fijarse en la falta de un tornillo en la puerta del baño donde sucede el crimen.

En la novela, el escritor no solo nos muestra a María Teresa como preceptora sino también su imagen fuera del espacio escolar. En casa ella es Martia. Su persona parece dividirse en dos identidades. En la escuela, es una figura de autoridad ante los alumnos. Sin embargo, en el espacio de intimidad se presenta una imagen de tristeza y torpeza.

3. Biasutto

Otro personaje con descripción detallada en esta novela, sin duda alguna, es el señor Biasutto, jefe de preceptores. Se trata de una figura de gran prestigio entre el personal del colegio, de lo que también fue respetado y admirado por la protagonista. Paradójicamente, su hazaña de su orgullo que contribuye a su prestigio en el colegio se debe a que, hace años, fue el responsable principal de confeccionar unas listas de los sospechosos participantes en movimientos subversivos en la escuela para el régimen militar. O sea, el prestigio alcanzado por el señor Biasutto es resultado de un acto vicioso de delator. Podemos imaginar que por este acto "digno" los estudiantes mencionados en la lista serían captados y unos desaparecen para siempre. De este modo, se deja muy en claro la estrecha vinculación entre la jefatura de la escuela las autoridades militares. En comparación con María Teresa, él representa el mal en total. Incluso en la única escena de encuentro con la protagonista fuera del ámbito laboral, en un bar cercano, replica las mismas relaciones de dominación del Colegio, transponiéndolas a una situación de interrogatorio.

4. Los alumnos

Aunque el autor no traza concretamente personajes entre el alumnado, que se presenta más bien como el fondo de los sucesos de los protagonistas, nos da la sensación de que los estudiantes del colegio no rechazan las disciplinas minuciosas que les imponen. Las actividades escolares, formar la fila, cuidarse el aspecto… todas funcionan perfectamente como rutina diaria. Nadie desafía la naturaleza de las disciplinas. De este modo, el autor alude a la insensibilización y la anestesia social de la capacidad de reacción frente al horror del terrorismo de Estado.

En fin, los personajes en *Ciencias morales*, tanto la protagonista preceptora como los alumnos, no tienen la capacidad de reflexionar y no manifiestan ningún tipo de rechazo frente al poder autoritario en el espacio asfixiante del colegio. Solo se comprometen a cumplir su deber bajo el orden del régimen totalitario. María Teresa se incorpora voluntariamente a los valores dominantes de la dictadura cumpliendo las tareas de vigilancia en la formación de los alumnos. En este sentido, ella es la represora ante los alumnos. Y al otro lado, María Teresa es la reprimida, la víctima de su superior. Ejerce una doble función en la novela.

5. El colegio como miniatura de la sociedad

Como se ha señalado, la mayor parte de la novela se basa en el interior del colegio, que naturalmente ejerce la función de miniatura del aparato de control en la sociedad argentina. Es la articulación entre la represión dentro de la escuela y fuera de ella. Cabe destacar que en realidad el colegio Nacional de Buenos Aires es considerado una institución con excelencia en la educación secundaria. Fundada por el "Virrey de las Luces" Juan José Vértiz en 1778, denominado Real Colegio de San Carlos para luego ser el Colegio de Ciencias Morales, fue refundada definitivamente como Colegio Nacional a cargo de Bartolomé Mitre en 1863. Tiene una larga tradición en la formación de jóvenes de la clase élite argentina, entre los que se destacan alumnos de élite política como Manuel Belgrano, etc. Se puede considerar como metonimia de la historia de Argentina. Como dice el Prefecto en la novela, el hecho de ser alumno del colegio "asume un compromiso patriótico sin parangón" (Kohan, 2007: 38). Varias obras literarias han tomado el Colegio Nacional de Buenos Aires como prototipo, entre las cuales la novela *Juvenilia* de Miguel Cané, que narra los recuerdos del autor en esta institución, se considera un clásico de la literatura argentina. Pero el Colegio Nacional de Cané fue fundado en el contexto de una Argentina de progreso. Sin embargo, Kohan pertenece a una generación cuya adolescencia fue estigmatizada por el terrorismo de Estado del "Proceso", y con perder en la Guerra de Malvinas en el final de la dictadura, se quiebran aquellos sueños utópicos y toda la tradición de excelencia.

En la novela, los nombres de los capítulos se repiten continuamente —"Juvenilia", "La manzana de las luces", "Séptima hora", "Ciencias morales", "Imaginaria"— como la rutina monótona del colegio. Muy curiosamente la novela se titula *Ciencias morales*, que tomó el nombre del colegio presente en el pasado. Por otra parte, las ciencias morales son las que se encargan del bien en general y de las acciones humanas con relación a su bondad o malicia, lo cual, encaja perfectamente con el tema de la novela: ¿cómo se distingue el bien del mal? A lo mejor María Teresa piensa que está haciendo una bondad para la educación de los chavales. Aun más, Biasutto se cree que contribuyó al funcionamiento de la nación cuando confeccionó la lista de los sospechosos insurgentes. O simplemente está cumpliendo su deber sin darse cuenta de que está en colaboración con un régimen injusto de dictadura. Pero cuando confluyen todas las corrientes maliciosas, sea consciente o no, se convierten en una maldad mayor.

En el colegio, María Teresa, junto con sus colegas y superiores, cumple la misma función que la policía del régimen militar en las tareas de investigar y vigilar a toda aquella persona "sospechosa" que no esté adherida al régimen dictatorial. La aceptación sin ningún tipo de reflexión u objeción por parte de la protagonista de ejercer su trabajo vigilante y delator es como la obediencia absoluta e incondicional de los soldados a los órdenes provenientes de su superior. Y el minucioso detalle de la normativa que se impone a los alumnos aparece como una reproducción de los múltiples reglamentos que regulan las formas de ser y de hacer en la vida cotidiana:

> […] es obligatorio que los alumnos hayan formado fila, en perfecto silencio y en el orden progresivo de las respectivas estaturas, delante de la puerta del aula que corresponde a cada una de las divisiones […] pero todos saben que no ha habido repetición alguna, que las órdenes se dan una sola vez y con eso es suficiente. Tomar distancia es un aspecto fundamental en la formación de los alumnos del colegio. (Kohan, 2007)

En fin, la novela expone en paralelo el régimen en el colegio y el modelo rígido que impone la dictadura a toda la sociedad.

Otra línea secundaria de la narración son las cartas o postales enviadas por el hermano de la protagonista, que está cumpliendo su servicio militar obligatorio. Les envía a María Teresa y su madre

desde los distintos puntos de marcha hacia el sur de su regimiento. Con esas cartas enigmáticas podemos percibir que la historia se encuentra desde 1982 hasta el final de la guerra de Malvinas, a pesar de que el autor no pretende definir explícitamente el contexto histórico en el que transcurren los hechos de la novela. El sur, la guerra, la sirena, las escarapelas son las figuras confusas con las que la guerra de Malvinas ingresa en la visión del lector. Sin embargo, la sombra y las resonancias de la dictadura y la guerra en la que el país entero está involucrado se perciben claramente en la novela. La posibilidad de ser destinado al frente de batalla en Malvinas perturba a la madre y la hermana. Pero nunca ha llegado al destino, ya que Argentina ha perdido la batalla. La caída de la flota argentina dio el desenlace de la novela: se han renovado totalmente la autoridad administrativa en el Colegio. Dos meses después, Francisco, que no ha participado en los combates, consigue volver a instalarse con su madre y hermana como empleado en una fábrica automotriz. Y María Teresa también desistió su trabajo en el Colegio.

En *Ciencias Morales*, Kohan se focaliza en gente común y corriente que ha participado, en mayor o menor grado, en el funcionamiento de la maquinaria estatal de la dictadura. Como dice Kohan: "Todos, de una u otra manera, habían sido s del terrorismo de Estado". De esta manera, se forma la repuesta inicial que lanzó el autor:

> ¿Cómo fue posible que una enorme máquina de represión y de guerra pudiera penetrar en la vida cotidiana y, sobre todo, cómo esto pudo parecer una normalidad? […] esas figuras anodinas, apagadísimas, sin ninguna iniciativa, puro acatamiento, puro sentido del deber y, en ese sentido, pura moralidad, son las que en gran medida explican que la maquinaria represiva funcione. Porque funciona porque están esos otros de mayor importancia, pero no funcionaría sin estos engranajes aparentemente insignificantes y, al mismo tiempo, imprescindibles. En fin, son los "pequeños engranajes que no genera nada, que no producen ningún impulso pero sin ellos la máquina no funcionaría. (Loy, 2014: 185)

Referencias bibliográficas

Areco, Macarena (2014). "Confesiones subalternas: subjetivación, relato y culpa en tres novelas argentinas y chilenas de la posdictadura". *Aisthesis*, nº. 56, pp. 69-82.

Kohan, Martín (2007). *Ciencias Morales*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Loy, Benjamin (2014). Solamente cumplo con mi deber. La banalidad del mal y las dictaduras militares en la novela y el cine contemporáneos de Chile y Argentina. En Susanne Hartwig (ed.), *Culto del mal, cultura del mal. Realidad, virtualidad, representación* (pp. 183-197). Madrid: Iberoamericana.

Molina Ahumada, Ernesto Pablo, (2010). Microfísica del terror. Obediencia y poder en dos novelas de Martín Kohan. *Letras*, No. 41, pp. 45-68.

Segada, Lara (2012). Desde el desierto: las fuerzas erosivas de la ficción en *Ciencias Morales* (Martín Kohan) y *La mirada invisible* (Diego Lerman). *Anclajes*, nº. XVI.1, pp. 73-87.

Souto, Luz Celestina (2013). Por ausente, por vencido. Contar Malvinas desde la ficción. Aletria, V. 23, nº. 2, pp. 185-196.

Entrevistas

Caballero, Carlos Arturo (2013). Uno escribe con todo lo que sabe. Entrevista a Martín Kohan. *Pacarina del Sur*, año 5, nº. 17. Recuperado de http://www.pacarinadelsur.com/home/figuras-e-ideas/839-uno-escribe-con-todo-lo-que-sabe-entrevista-a-martin-kohan.

Di Ció, Mariana y Schmukler, Enrique (2008). "Entrevista a Martín Kohan". *Letral*, nº. 1, pp. 170-177.

Maulén, Tamym, A. A. (2008). "Entrevista a Martín Kohan. Quiero escribir, no ser escritor". Recuperado de http://letras.s5.com/tm101208.html.

Represión y creatividad: la literatura española bajo el franquismo

LEPING HUANG

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: Después de la Guerra Civil de 1936-1939, en España el General Franco empezó su gobernación. Se realizó un sistema de censura severa, y la creación literaria resultó víctima de él. Para sobrevivir en este entorno ahogador, los escritores no podían describir la sociedad sino de una manera ambigua e indirecta. Mientras abrieron un camino bastante especial, la literatura española de posguerra consiguió una característica propia.

Palabras clave: franquismo; censura; creatividad; tácticas.

1. Introducción de la época y el marco histórico

En 1939 se declaró el fin de la Guerra Civil de España, la cual, para el pueblo español, constituye una tragedia catastrófica y una pesadilla. Durante el período bastante largo de esta guerra, la sombra del desastre ha cubierto la nación eterna, afectando gravemente todos los terrenos de la sociedad.

Desde ese año, el General Franco empezó su gobernación en este país, que ya estaba gravemente agotado por el conflicto. En septiembre de 1939, cinco meses después del término de la Guerra Civil, estalló la Segunda Guerra Mundial. Aunque España proclamó su posición neutral teniendo en cuenta la complicada situación actual, Franco proporcionó a la Alemania fascista aeropuertos militares y materiales estratégicos para agradecer a Hitler por su gran ayuda durante los tres años de la Guerra Civil. Además, mandó sus tropas a participar en la invasión a la Unión Soviética por parte de Alemania. Por lo tanto en los primeros años de posguerra el mundo europeo hizo el mayor esfuerzo posible por aislar al gobierno franquista. España se encontró en una situación muy difícil.

En lo económico, la Guerra Civil dejó arruinado al país. La población activa disminuyó en medio millón de personas, 250.000 viviendas fueron parcialmente destruidas, 250.000 totalmente. Infinidad de puentes y obras de fábrica fueron destruidos. La marina mercante sufrió la pérdida de 225.000 toneladas. Los gastos militares de ambos ejércitos rebasaron, en pesetas actuales, los 300.000 millones.

En lo político, el aislamiento internacional se consuma en 1946, con el cierre de la frontera francesa y la retirada de embajadores de Madrid decretada por las Naciones Unidas. Habrá que esperar a 1950 para que se inicie la descongelación, con nombramiento de embajador de los Estados Unidos en España, y sobre todo a 1953 pactos militares y económicos entre los EE.UU. y España y Concordato entre el país y el Vaticano. El 15 de diciembre de 1955, España ingresa en la Naciones Unidas. El alineamiento español al lado del Eje al final de la guerra civil había costado dieciséis años de rechazo universal.

En lo interior, España conoce uno de sus peores dramas histórico; En 1937 queda establecido el partido único, y Franco como su jefe. De 1938 es el primero de los diez Gobiernos de Franco y la Ley de Prensa, que en su artículo sexto creaba la censura previa. En la última entrevista que se le hizo a Dionisio Ridruejo,

declaraba el escritor:

> La censura española fue, durante muchos años, dogmática, xenófoba y pudibunda en un grado inverosímil. Todo libro incluido en el Índice romano fue excluido de la circulación. Toda ideología discrepante de la oficial fue proscrita. Toda crítica concreta fue eliminada. Incluso la información simple fue reducida al mínimo. En prensa se usó no solo el lápiz rojo, sino la consigna[1].

Con la transformación de la actitud de los EE.UU. y los otros países occidentales, desde 1958, la autoridad gubernativa de España inició a efectuar la política de apertura. Gracias a unas series de medidas, se realizó una prosperidad económica a partir de la década del 60. Sin embargo, en lo político, imperaba la dictadura por más de 36 años hasta el 20 de noviembre de 1975, cuando murió Franco.

2. La literatura bajo el franquismo

La Guerra Civil destrozó la mentalidad del pueblo español profundamente. Numerosos poetas, escritores y dramaturgos ingeniosos fueron matados o exiliados. A principios de la posguerra, por la política de puerta cerrada y el aislamiento por los países aliados, las obras literarias extranjeras no se podían transmitir a la nación. Por consecuencia, la gente casi no tenía ocasiones para conocer las teorías de literatura y arte más modernas del mundo. No obstante, frente a la censura severa, los artistas españoles abrieron un camino especial.

"La literatura española: durante el franquismo, el letargo; ahora, la resurrección". Esta es, en resumidas cuentas, la versión que está a punto de hacerse oficial. Una versión simplista y —en muchos casos— injusta. Hay autores que han creado, a pesar y en contra de la censura, una literatura notable. Ya es hora de valorar lo que significa tener que escribir cuando no se puede decir lo que se quiere decir. Y de darse cuenta de la censura no solamente era un estorbo para el ingenio, sino que, a veces, conseguía hacerlo más sutil.

Lo verdaderamente emocionante es investigar cómo la censura condicionaba la misma producción literaria y cinematográfica, tanto temática como estilísticamente. Como se sabe, había, por un lado, una jerarquía en las prohibiciones temáticas: en primer lugar estaba prohibido hablar de amor más que de una manera abstracta e indirecta. Hablar de sexo, sobre todo de sexualidad femenina, era completamente inadmisible. También había que observar las prohibiciones políticas y religiosas, pero solo en segundo y tercer lugar, pues la llamada honestidad estaba por encima de todo. Existían dos momentos de censura: la censura previa sobre el proyecto y la censura definitiva después de haber terminado el texto o la película. Es lógico que tanto los tabúes temáticos como este doble tratamiento hayan llevado a los autores a inventarse tácticas de camuflaje y de disimulo, es decir, formas de hablar indirectas y encubiertas, ya que la narración directa del pensamiento podía ser peligrosa. Se llamaba a esto el "discurso de la censura". El hecho de que la censura lograra imponer un discurso muestra naturalmente su *poder.* Pero al mismo tiempo hubo autores que manejaron este discurso, es decir, el arte de la expresión indirecta, con tal ingenio y maestría que llegaron a engañar al aparato de la censura. En estos casos quedaba manifestada la *impotencia* de la censura. Los documentos de los archivos ayudan a comprender esta dialéctica entre poder e impotencia y la lucha continua entre la presión del Estado y la creatividad de los autores. Y solo cuando se ha comprendido en que medida estaba condicionada la literatura por los tabúes de la censura se puede también apreciar el valor de no dejarse vencer por ellos.

[1] Contestación de D. Ridruejo, en Antonio Beneyto*, Censura y política en los escritores españoles,* Euros, Barcelona, 1975, pág.124.

La hipótesis de que durante el franquismo no existió una producción cultural digna de mención carece de fundamento. En todo caso, podría ser válida para los primeros años del régimen, e incluso en este caso habría que admitirla con ciertas reservas. Desde finales de los años treinta hasta el final de los cuarenta la pérdida de una generación entera de autores, que fueron asesinados, matados durante la huida o a consecuencia de ella o que sencillamente fueron empujados a un exilio, significó una ruptura cultural: primero tenía que crecer una nueva generación, sin contar con que durante años había que temer una represión violenta. Resulta por ello asombroso que volvieron con rapidez a levantarse voces y surgieron ideas que encajaban muy poco con la situación imperante. Y a pesar de que el Estado no escatimaba esfuerzos para promover una literatura y una cinematografía domesticadas, no lograron imponerse a la postre.

Recordemos tres fechas tempranas en las que se logró romper el silencio impuesto por la censura: 1942, año de aparición de *La familia de Pascual Duarte,* la novela de Cela; 1949, estreno de la obra teatral *Historia de una escalera*, de Buero Vallejo; y 1952, año en que llegó a los cines *Bienvenido Mr. Mashall,* la película de Berlanga. No es casual que fuese la novela la primera en encontrar de nuevo un lenguaje propio, que la siguiera algo más tarde el teatro y que el cine ocupara más tiempo para procurarse una cierta libertad de movimientos frente al poder opresor de la censura. Esta gradación refleja el rigor de la vigilancia, que en el medio de comunicación más influyente, el cine, era, lógicamente, mayor que en una novela destinada a la lectura privada. El teatro ocupaba una posición intermedia: ciertamente su audiencia era más reducida que la del cine, pero al tener las representaciones carácter público, estaban sometidas a un control más duro que la lectura de la novela.

En aquel entonces había personas jóvenes a las que ni la censura ni las amenazas podían reducir al silencio. Ellas hicieron la literatura subir a una altura considerable. Los autores, frente a la intención declarada de las autoridades de la censura, desarrollaron una cultura literaria.

3. La censura

3.1. La visión general

Tras la toma del poder por el franquismo, las puertas exteriores se cerraron, y el silencio se convirtió en el primer deber del ciudadano. Todos habían de someterse a *una única* voluntad, que seguía directrices de la tradición imperialista, del totalitarismo fascista y de la doctrina católica. El nuevo régimen reprimía con energía las ansias y la eclosión de la libertad. El dogma de fe del franquismo era Dios, patria y familia. La misión principal del Estado y de su Caudillo consistía en preservar la integridad de esa trinidad en las mentes de sus súbditos y defenderla de las peligrosas dudas de la razón crítica. El Estado era el único capaz de dictaminar lo que convenía a sus protegidos, pues asumía el papel de padre en un hogar integrado. El Estado estaba autorizado, o mejor aún obligado, a controlar las relaciones intelectuales y comunicativas entre sus miembros.

He aquí la legitimación para implantar el aparato de censura, que en 1936 inició su control en las zonas en las que los militares insurrectos habían tomado el poder y que con el correr de los años perfeccionaría sus sutiles mecanismos de la actuación. Los objetivos era los siguientes: reprimir las desviaciones liberales, sobre todo hacia la izquierda, y estimular y fortalecer la voluntad centralista. En consecuencia, la primera ley de prensa, promulgada en 1938, intentaba destruir de una vez por todas el cuarto poder del Estado —se refiere a la crítica periodística— y transformar su función, para convertir la prensa en un instrumento de propaganda al servicio del Estado. A la prensa y a los restantes medios de comunicación se les recomendó abandonar cualquier manifestación de descontento y practicar la resignación.

Como en tiempos de la Inquisición, el Estado y la Iglesia establecieron una estrecha alianza para

organizar las instancias de la censura y poner en práctica las medidas de control. Del mismo modo que la Inquisición durante el siglo XVI levantó una barrera para defenderse de la influencias de la Reforma, y a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX resistió los embates de las ideas ilustradas y revolucionarias procedentes de Europa, la censura franquista se esfuerza por levantar un dique para frenar la avalancha de las herejías extranjeras: el desenfreno de las democracias occidentales, y sobre todo, la perniciosa ideología marxista de la Unión Soviética. Por el contrario, los estímulos organizativos procedentes de la Italia fascista y, en particular, de la Alemania nazi fueron muy bien recibidos.

La censura experimentó unas transformaciones a lo largo de las casi cuatro décadas en las que se aplicaron sus principios. La evolución se caracterizó más por los vaivenes y contradicciones que por la constancia. Hasta el final de los años cuarenta una "glaciación" se extendió por todos los terrenos de la política cultural, aunque permitió excepciones inexplicables como *La familia de Pascual Duarte* (1942) de Cela. En comparación, la década de los cincuenta fue hasta cierto punto más abierta. En ella terminó el aislamiento internacional y se consumó el acercamiento a las democracias occidentales, sobre todo a los Estados Unidos, que, al necesitar a España en la época de la Guerra Fría, activaron su revalorización internacional. De 1951 a 1956, durante el mandato del liberal Ruiz Giménez como ministro de Educación, se inició la primera apertura en el ámbito cultural, intentando implicar en ciertos sectores de la oposición en las tareas culturales.

La nueva, y supuestamente liberal, Ley de Prensa, promulgada a bombo y platillo en 1966 para sustituir a la caduca de 1938, tampoco eliminaba la incertidumbre. Cierto que la consulta previa, anteriormente obligatoria, se transformó en voluntaria. Pero en el fondo no supuso ningún cambio, porque las autoridades, como siempre, se reservaban la última palabra y nadie se atrevía a correr el riesgo de jugárselo todo a una carta, es decir, al dictamen definitivo. Por ello, los autores seguían sometiendo a sus obras a consulta previa, o bien las editoriales se ocupaban del asunto encomendando a sus comités de lectura dicha tarea. La nueva ley de prensa, pues, incrementó en principio la autocensura y la imprevisibilidad del procedimiento administrativo, pero no supuso una liberalización real de las condiciones de creación literaria.

3.2. Las tácticas

A continuación dejamos al lado la reflexión sobre el funcionamiento del régimen de censura y pasaremos a analizar sus efectos sobre la literatura misma, es decir, sobre lo realmente publicado. ¿Cómo se las arreglaban los autores con la censura? ¿Cómo se acomodaban a ella? ¿Cómo, *a pesar de todo,* fue posible la literatura? Para intentar dar una respuesta global y esquemática a estos interrogantes, conviene recurrir a *La interpretación de los sueños* de Freud. Explica el funcionamiento de la censura recurriendo al ejemplo de la censura literaria:

> El [...] escritor teme forzosamente a la censura, y en consecuencia desfigura la expresión de sus opiniones. Según la fuerza y la susceptibilidad de la censura se ve obligado a prescindir de ciertas formas de ataque, a hablar por medio de alusiones en lugar de utilizar expresiones directas, o a ocultar su comunicación escandalosa tras un disfraz inofensivo en apariencia; puede, por ejemplo, relatar los sucesos acaecidos a dos mandarines del Celeste Imperio con la mente puesta en los funcionarios de su patria. Cuanto más severa es la censura, mayor trascendencia cobra el disfraz y más ingeniosos se tornan los medios de que el escritor se sirve para poner a sus lectores en la pista del signifigado real[2].

Esta explicación ha revelado el carácter dialéctico del discurso de la censura, que viene determinado

[2] S.Freud, *Die Traumdeutung,* Francfort (s.Fischer),1972, p.158.

por la contradicción entre ocultación/enmascaramiento por una parte y descubrimiento/revelación por otra.

Otra de las ventajas del análisis de Freud es que concibe dialécticamente los efectos de la censura. La censura inhibe la comunicación, pero también estimula a la imaginación a buscar la forma de burlarla. Con otras palabras: es precisamente la prohibición lo que incita a la imaginación a oponerse a la prohibición; es precisamente el intento de eludir la censura el que produce obras maestras.

3.3. Censura y creatividad: una relación paradójica

Como ya hemos indicado, la relación entre censura y creación literaria no se caracteriza solamente por los obstáculos o la represión. Se trata más bien de una relación dialéctica, en la que la censura inhibe y al mismo tiempo estimula la creatividad. Eso no quiere decir que la imaginación *necesita* de la censura. Sin embargo, es innegable que la represión provoca fantasías liberadoras. Nada estimula más a transgredir límites que fijarlos. Sea lo que sea, la censura crea obras maestras capaces de evadir o desactivarla sin que se note.

Para explicar un poco esta "arma de doble filo"[3] vale la pena mencionar un ejemplo del ámbito del chiste político procedente de la década de los cincuenta. En *La Cordoniz*, semanario satírico de gran prestigio entonces, que ejercía una cierta función de válvula de escape respecto a la represión cotidiana en el ámbito político y económico, apareció un día un mapa meteorológico con el breve informe correspondiente, que no parecía nada diferente del habitual gráfico de esa sección tan popular del periódico. En el cuadro se veían los contornos de la Península Ibérica. Sobre el noroeste se situaba, con los símbolos habituales, un frente frío que se había extendido por toda España a consecuencia del viento predominante del noroeste. El texto decía así: "En España reina un fresco general procedente del noroeste de la Península y con tendencia a empeorar". La frase era ambigua, en la que, según se mire, se ven dos caras o un vaso, pues la frase "un fresco general" permitía dos interpretaciones radicalmente distintas. Si "un fresco general" se consideraba una versión compuesta de substantivo/adjetivo en su acepción meteorológica, es decir, equivalente a "fresco frío", era la descripción habitual de una situación climática bastante frecuente. Pero si "un fresco general" se concebía como una formación de adjetivo/substantivo, es decir, como "un general fresco", el conjunto se convertía en una sátira política referida al jefe del Estado, que como es sabido procedía también del noroeste de la Península Ibérica, y del que se decía al mismo tiempo que él y su régimen iban de mal en peor.

Este rasgo de ingenio responde exactamente a la cita: "Cuanto más severa es la censura, mayor trascendencia cobra el disfraz y más ingeniosos se tornan los medios de que el escritor se sirve para poner a sus lectores en la pista del significado real".

En fin, los restantes métodos para desactivar la censura son:

1. El chiste, la ironía, incluso el humor negro. Es el método clásico de la alusión.
2. El empleo de modelos de comunicación, textos y géneros literarios cotidianos y consagrados por la tradición.
3. La desfiguración operativa de los procedimientos literarios más familiares y de la categorías de división cronológica como táctica de distracción.
4. La utilización del distanciamiento para camuflar la problemática interna.

[3] Hans-Jorg Neuschafer, *Adiós a la España eterna,* Editorial Anthropos, 1994, p.73.

Referencias bibliográficas

Dong Yansheng (1998). *Literatura Española.* Editorial de Enseñanza e Investigación de Idiomas Extranjeros.

Lian Meijin (1991). *Panorama de la Cultura Española*. Editorial de Educación de Idiomas Extranjeros de Shanghái.

Mantero, M. (1986). *Poetas españoles de posguerra.* Editorial Espasa-Calpe, S.A.

Neuschafer, H.J. (1994). *Adiós a la España Eterna.* Editorial Anthropos.

Soldevila Durante, I. (1980). *La novela desde 1936*. Editorial Alhambra.

Zhang Xuhua (1997). *Literatura Española del Siglo XX*. Editorial de Educación de Idiomas Extranjeros de Shanghái.

El lenguaje en la dramaturgia de Juan Radrigán

PAULA LETELIER

Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai

Resumen: Juan Radrigán es uno de los más importantes dramaturgos del teatro chileno actual. Nació en Antofagasta el 23 de enero de 1937. De formación autodidacta, aparece en la historia literaria chilena en 1979 con la publicación de *Testimonios de las muertes de Sabina*, texto dramático que impactó, tanto a la crítica como a los lectores, por su profundo mensaje y la presentación de personajes marginales llenos de dolor y soledad que ponían de manifiesto un mundo invisible para la sociedad chilena. En este artículo se analiza el lenguaje utilizado por el dramaturgo, que tiene algunas características particulares, como su fuerte carga de oralidad y la creación de un espacio propio como símbolo de libertad.

Palabras clave: drama chileno; Radrigán; lenguaje dramático; teatro popular.

1. Introducción

Juan Radrigán es uno de los más prolíficos e importantes creadores del teatro chileno actual. Dentro de su trabajo literario podemos encontrar poesía, ensayo y narrativa, pero desde su primer estreno teatral en 1979 con *Testimonios de las muertes de Sabina*, impactó tanto a los lectores como a la crítica por sus creaciones dramáticas llenas de humanidad.

Los dramas de Juan Radrigán nos muestran personajes marginales, solitarios, con vidas desgarradas, marcados por un destino trágico del cual es difícil de escapar. Por esta razón la crítica especializada lo ha comparado con la dramaturgia de Samuel Beckett y Arthur Miller. Dentro de la historia del teatro chileno se une a escritores como Antonio Acevedo Hernández e Isidora Aguirre, al igual que ellos los protagonistas de sus dramas son personajes marginales como prostitutas, papeleros, vagabundos quienes presentan un mundo interior de gran riqueza espiritual.

La dramaturgia de Radrigán ha sido considerada como parte de un teatro popular, la primera razón, es la ya nombrada característica de poner en el centro de la acción a personajes marginados social, cultural y económicamente. La segunda razón es que sus obras casi no tienen escenografía para poder ser representadas en cualquier lugar, por ejemplo, sindicatos, grupos de aficionados en poblaciones, de esta forma su mensaje puede llegar a personas que no forman parte del circuito teatral.

En este artículo se busca mostrar como esta temática de la marginalidad y su pertenencia a un teatro popular son desarrollados a través de un lenguaje muchas veces lejano al mundo dramático, con historias intercaladas, largos monólogos y metáforas. Un mundo trágico que se nos devela con una belleza de las palabras pocas veces vista en la historia del teatro chileno.

2. Un dramaturgo esencial

Juan Radrigán nace en Antofagasta el 23 de enero de 1937, en una familia de extracción popular. Su padre era mecánico y su madre profesora. Nunca asistió a la escuela, pues tuvo que trabajar desde temprana edad. Su alfabetización y enseñanza básica, tanto de él como de sus hermanos, estuvo a cargo de su madre. Luego vino un período autodidacta donde leía fervorosamente cada libro al que tenía acceso.

Durante su juventud trabajó como obrero textil, donde destaca su participación en varios sindicatos. A los 25 años publica su primer texto de relatos llamado *Los vencidos no creen en Dios*, a la que le sigue en 1968 la novela *El vino de la cobardía.*

Después de 1973 desempeñó una serie de trabajos como vendedor, envasador y librero. Su inestabilidad laboral y la dura situación política del país no le impiden seguir escribiendo, en 1975 aparece su texto con poemas *El día de los muros*, en 1979 su primera obra teatral *Testimonios de las muertes de Sabina*, obra que tuvo un amplio reconocimiento en el círculo alternativo, siendo representada en todo el país por grupos de actores profesionales y aficionados. A partir de ese momento se concentra en la creación dramática, en 1984 CENECA (Centro de Expresión Cultural y Artística) reúne sus primeras 11 obras, entre ellas: *El loco y la triste, Las brutas, Cuestión de ubicación*, *Hechos consumados, El toro por las astas.*

En 1981 pese a la dictadura obtiene del Premio de Círculo de Críticos como la mejor obra del año por *Hechos consumados* y al año siguiente por *El toro por las astas*, obra que gana además el Premio Municipal de Literatura de Santiago. Ese mismo año comienza una larga gira por Europa junto a su grupo teatral, El Telón, se presentan en Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Holanda, Inglaterra, Suecia, luego siguen giras a Costa Rica y Colombia. Se debe destacar este hecho, pues el lenguaje utilizado en todas sus obras es la expresión del habla popular chilena, difícil de captar y de traducir.

Al retorno de la democracia, estuvo un largo periodo en silencio, pero sus obras se presentan con éxito y aceptación del público. Hasta que en 1996 estrena su ópera teatro *El encuentramiento* con música de Patricio Solovera. Obra con la que empieza un nuevo ciclo de creación, más preocupado en la estética y la incorporación de la música como elemento central.

En el año 2011 alcanza su consagración con la obtención del Premio Nacional de Artes de la Representación y Audiovisuales de Chile. Actualmente imparte clases y talleres de dramaturgia, con lo que se ha convertido en un maestro para las nuevas generaciones de autores que continúan esta tarea de llevar a escena los grandes temas humanos del Chile actual.

3. Tiempo y temas que determinan la dramaturgia de Radrigán

La dramaturgia de Juan Radrigán comienza a desarrollarse entre los años 1978 a 1980, periodo en que Chile vive en medio de la dictadura. En muchas de sus obras el año 1973 aparece como un momento de quiebre en el cual la sociedad sufrió una herida profunda que destruyó su alma y esperanza. En ese momento una importante parte de la sociedad queda fuera de los límites permitidos por la autoridad, en ese margen se encuentran los protagonistas de los dramas de Radrigán, convertidos en ejes del conflicto y de la escena.

El espacio en que se desenvuelven los dramas de Radrigán muestran la total marginalidad en que viven sus personajes, sitios eriazos, caseríos en medio de la montaña, casas deshabitadas, prostíbulos, en medio de estos ambientes habitan seres aislados del sistema, expulsados de un centro que dicta sus normas sin humanidad que les ha despojado tanto los bienes materiales como de sus creencias. Así lo expresa Emilio en *Hechos consumados*:

EMILIO: No, voy a poer ir p'allá: toy muy cansao.
MARTA: No te pasis po, si son dos pasos nomás.
EMILIO: ¿Dos pasos pa dónde? No, muchas gracias, se los agradezco en el alma. Palabra, si pudiera me pondría a llorar a moco tendío de puro emocionao, pero entiéndanme: son muchas veces ya las que me han obligao a dar pasos, muchas veces que he tenío que decir Sí, cuando quería decir No; son muchas veces ya las que he tenío que elegir no ser ná… No compadre: d'aquí no me muevo. (Radrigán, 1998:189)

Se habla de un período de miedo colectivo en el cual solo bastaba situarse en un espacio equivocado para recibir un castigo, las vidas de los personajes están marcadas por ese temor a hacer algo incorrecto, un miedo que viene desde fuera emanado por personas poderosas a quienes no vemos, pero que sentimos como una presencia amenazante. En algunos casos solo se exteriorizan a través de los mandados, como es el caso de *Hechos consuma*dos, donde el personaje que trae las órdenes del dueño es tan frágil como los protagonistas, pero que debe hacer que se cumplan porque de lo contrario él también sufrirá las consecuencias.

EMILIO: Le pregunto quién es su patrón, porque desde que llegó ha'stao diciendo que les manda a decir las cosas.
MIGUEL: Y así tiene que ser po, ¿cómo se va a venir a meter al medio del polvo y de la bulla?
EMILIO:¿Pero quién es? ¿Lo ha visto alguna vez?
MIGUEL: (Después de una breve pausa) No (pausa) ¿Pa qué?
EMILIO: ¿Pa qué? Lo tiene encuevao en el último rincón del mundo, entre máquinas que muelen y muelen sin parar, echando polvo y hediondez: su iñora s'está muriendo bota en un rincón y los maestros desaparecen de repente… Pero las máquinas no pueden parar, así que usté tiene que cuidar trabajar, cuidar y trabajar…
MIGUEL: ¡Cállese, cállese, iñor!
EMILIO: ¿A quién l´está obedeciendo? ¿para quién ta cuidando too esto como un perro?... Va a morir botao igual que su iñora.
MIGUEL: ¡Me paga… Me paga!... uno tiene que tener un patrón.. Yo soy como toos, soy como toos. (Radrigán, 1998:188)

El poder se hace presente a través de varias aristas, el poder político, el económico y el ideológico, todos oprimen de la misma forma a los personajes que lo sienten como un hecho determinado por el orden social, no se comunican con el poder, no hay diálogo, ni posibilidad de rebelión, su situación es tan precaria que no hay posibilidad de salida. En *Testimonio de la muerte de Sabina*, vemos la imposibilidad de lograr una respuesta ante un estado impersonal:

RAFAEL: ¿Y a quién le vai a reclamar?
SABINA: ¡A ellos al que sea!
RAFAEL: ¿A quién po? No hay nadie. El inspector dice que lo mandan, el carabinero dice que lo mandan, el jefe de'llos dice que lo mandan. Y el jefe del jefe también se la saca con que lo mandan. ¿Con quién vai a hablar?… Si toos dicen que los mandan, tendriai que hablar con Dios nomás. El debe ser el que manda a toos.
RAFAEL: …No viste como que los jueron apretando dia'poco, sin nunca dar la cara. En la comisaria, en la municipalidá, en el jugao, toos decían lo mismo "Es la ley, no poímos hacer na". Y la ley no está en ninguna parte, no tiene cara, no tiene cuerpo. ¡Así no se pueé peliar! ¿Cómo crestas te vai a agarrar con alguien que no veí, que no stá en ninguna parte? (Radrigán, 1998: 54-56)

Esta imposibilidad de salida distancia a Radrigán de la generación anterior, la llamada generación de dramaturgos del 57, que incluye escritores como Isidora Aguirre, Fernando Cuadra, Egon Wolff, Jorge Díaz, entre otros. Para estos dramaturgos los problema sociales se combaten, los protagonistas pueden enfrentarse a los poderosos, luchar contra ellos y encontrar una forma de vida mejor social y moralmente.

En los dramas de Juan Radrigán no hay una explícita mención al momento histórico en que se desarrolla la acción, solamente se habla de un antes y un después, alusión a la que los lectores debemos entender como un antes y un después del golpe militar Emilio en *Hechos consumados* lo expresa así:

> EMILIO: Pero si está re clara la cuestión: en alguna parte se abrió una puerta y entró de golpe too lo malo que hay. Del hambre, de la soledá y de las patas, ya no te salva ni Cristo: pero la dignidá te puee salvar de convertirte en animal. Y cueste lo que cueste es lo único importante. (Radrigán, 1998: 174)

Se nos habla del problema de perder el trabajo, situación que debemos ubicar en el año 1982, peor momento de la economía chilena después del cual se implementó el sistema neoliberal. Javier el vendedor que llega a casa de las hermanas Quispe Cardozo, les habla así de la situación económica de la gente del pueblo:

> JAVIER: Antes traía (ropa usada) porque compraba usá en Potrerillos y en otras partes, pero ahora la gente usa la ropa hasta que se le cae a pedazos. Tamos en una crisis, hay que conformarse con lo que venga. (Radrigán, 1998:87)

Muchas de las situaciones presentadas, los espacios, las problemáticas sociales e individuales de los personajes, están esbozadas para que los lectores o espectadores completen con su conocimiento personal, nosotros tenemos nuestras propias experiencias, nuestra información, nuestras vivencias, con las que debemos aportar al completo entendimiento del drama. Es la forma de escapar a la censura, al temor de ser perseguido, a la incertidumbre de no poder hacer la representación, pero también una forma de apropiarse del drama desde la realidad personal al fin y al cabo todos compartían los mismos miedos.

4. El lenguaje en los dramas de Juan Radrigán

Radrigán nos sumerge en un espacio de desolación, marginalidad y desesperanza, para expresar todo este mundo de desencanto utiliza un lenguaje con las mismas características, un lenguaje desgarrado, irónico, preciso, que lleva a comprender la situación de los personajes, un lenguaje que golpea al lector espectador, que lo hace remecerse ante tanta injusticia y dolor humano. El crítico Agustín Letelier en su crítica teatral de la obra *Borrachos de luna* del año 1986, lo expresa así:

> El teatro de Juan Radrigán sigue siendo poco teatro. Hay poesía, monólogos, historias intercaladas, conversaciones que casi no integran una acción teatral, muchas observaciones y frases que se captan mejor al leerlas que en la apretada expresión teatral. Un teatro muy poco teatro, pero de pronto un gran golpe al alma y lo dramático se viene encima, nos demoramos en un andar lento, muy estático, pero cuando aparece lo que se estuvo preparando en medio de entrecortados silencios, duele y tendemos a pensar que eso no puede ser, pero sabemos que es. (Letelier, 1986: C13)

Un lenguaje que nos golpea porque es un mundo que no vemos, pero que sabemos que está, un mundo escondido, que se desarrolla fuera de los límites establecidos, que emerge con tanta veracidad que deja a los lectores espectadores golpeados por la fuerza de la realidad y el comienzo de la formación de una conciencia colectiva de cambio.

La primera característica que nos llama la atención al entrar en los dramas de Radrigán es su naturaleza popular con una fuerte carga de oralidad, es un lenguaje propio que sirve de refugio ante un mundo hostil. El dramaturgo, como dice Benjamin, "cuenta de la experiencia, de la suya propia o la reportada por los demás. Y a su vez la convierte en la experiencia de los que escuchan su relato" (Benjamin, 1999: 87).

Pertenecen a un sector social determinado, fácil de ser reconocido por sus modismos, sus palabras deformadas, la pronunciación, la eliminación de vocales, aspiración de la "s", cambios en el significado de los adjetivos. Un lenguaje al que se accede como espectador, que permite situar a los personajes y su accionar. Un ejemplo de lo dicho es el comienzo del drama *Testimonios de las muertes de Sabina*, Rafael, protagonista masculino, expresa su preocupación por las ventas del día en su puesto de la feria:

> RAFAEL: … No seai porfiá po, Sabina, saca la cuenta pagamos cinco gambas por las tres cajas de plátanos, dos más por las paltas y tres por los limones, total una luca. ¿Cómo le vamo hacer dos al tiro? Sino tamos na vendiendo oro po. Contimás que yo te lo dije, que'l plátano era re poco lo que deja ahora. (Radrigán,1998:37)

El mismo Rafael recuerda su juventud con melancolía:

> RAFAEL: (casi con tristeza) ¡ Putas que'ra pulento yo en ese tiempo! La camisa de sea blanca, con güelos en los puños, el pantalón ancho di'arriba y ajustao pa'bajo (tocándose la muñeca) el güen boticario (golpeándose el bolsillo) y la güena torta en el bolso. Ah y el zapato blanco con punta negra. Filórico total. (Radrigán, 1998: 40)

O Rafael hablando sobre el futuro de sus hijos:

> RAFAEL: Que más queríai que estudiaran, no los íamos a mandar a la universidá. Tenían que apechugar con la casa también. (Pausa) Pero el Rafael li'hace atoo, adonde lo pongai da juego. (Enumerando con los dedos) Te trabaja la carpintería, te trabaja la soldaúra, la gasfitería, la zapatería. Chis, casi salió más vío que yo: no, ése no se va a morir nunca d'hambre. (Pausa) Pero la que se descuadró pa'ser habilosa jué la Gloria. ¿Te acordai cuando le dio por dibujar? (Radrigán, 1998:43)

Este es el lenguaje que domina en todos los dramas, es la forma que se presenta como la norma usada por los personajes, lo que le da legitimidad y obliga a los lectores espectadores a entrar en ella. Catherine Boyle lo explica así:

> El lenguaje de este autor es denso y desafiante: se encierra en códigos lingüísticos y campos semánticos difíciles de descifrar porque pertenece a una "selva lingüística" bien definida; la de los desvalidos, los marginados de la sociedad, en un momento histórico en que su situación empeora. (Boyle, 2008:50)

Es un lenguaje duro que no permite tener conmiseración por la realidad que envuelve al personaje, ni siquiera el amor es una ventana para mejorar su situación, en el drama *El loco y la triste*, el protagonista habla de un futuro matrimonio entre los dos personajes, podrían entrar en lo establecido, pero no hay salida para ellos:

> HUINCA: No po, Ahora soy otra cosa; no vai a trabajar más, nunca más en eso: ahora soy mi mujer. Pero mujer de verdá, yo no soy na cafiche.
> EVA: ¿En serio? ¿En serio que me querís huinca? ¿Me querís de otra manera?... ¿Así como a las que no le hacen empeño?
> HUINCA: Claro po, como mujer. (Pausa, se queda mirándola) Oye, pero nosotros no lo hemos casao, tamos viviendo amancebados. ¿Te querís casar conmigo?
> EVA: (Cortada) ya po, no empecís otra vez, no te pasís.
> HUINCA: No empecís voh ¿no vis que yo tampoco le pego a esta cuestión? Di po.
> EVA :Ya
> HUINCA: Flor ¿Qué se hace primero, la cuestión de la iglesia o la del civil?
> EVA: Parece que es primero el civil.
> HUINCA: Entonces tamos sonaos, porque Dios ta en toas partes, pero pa ir al civil hay que tomar micro. Y voh sabís que si salimos p'juera…(Gesto de degüello) pero no importa; ven p'acá, que el amor es el que vale. Los

> pegamos una abraza, los mandamos un par de calugazos huachos: enseguía el buen pencazo y los declaramos mario y mujer hasta que la cirrosis los separe. ¿Qué te parece? (Radrigán, 1998:134)

Mediante el humor, los personajes logran manejar la realidad adversa, Sara en el drama *El invitado*, se burla de se propia vida:

> SARA: Que de tanto hacer puras papas cocías, se me olvidó cocinar: y de tanto ver gente apená se me olvido como hay que poner la boca pa reírse, así que cuando me río parece que un aire me hubiera enchuecao la cara, y la gente me dice:¿Qué le pasa, le duelen las muelas?"(Radrigán, 1998:153)

Permanentemente se utiliza el humor negro, que no permite la compasión, las grandes verdades, los grandes temores todos se encuentran determinados por un punzante humor que nos desconcierta y no permite que nos unamos a los personajes, se produce el efecto de distanciamiento, que permite que miremos el mundo desde fuera, la acción no debe dar pena, debe ser un aguijón en la conciencia. El miedo, sentimiento constante en los dramas, se expresa con rabia e ironía, Rafael, ante las pesadillas de su mujer reacciona así:

> SABINA: Soñé que me venía a ver.
> RAFAEL: ¿Qué te venían a ver? Pucha, tiene que ser otra cuestión rara. Voh too el tiempo andai soñando puras cabezas de pescao. Unas veces ti'andan siguiendo y no podís correr, otras veces te caí en un hoyo y no llegai nunca abajo. ¿Por qué no soñai que te sacai la polla gol mejor? Suéñate algo encacho po, apuesto que ahora soñaste otra cuestión enredá (Radrigán, 1998: 45)

Como explica Catherine Boyle, "El mundo dramático de Radrigán es un mundo de agresión lingüística" (Boyle:2008:57). Y es precisamente el humor la forma que utiliza el dramaturgo para punzar tanto en la conciencia de los personajes, como en la de los lectores.

Otro elemento utilizado por el autor es el uso de las historias intercaladas, recurso propio de la narrativa, pero que como dice Rodrigo Cánovas:

> El lenguaje popular acude constantemente al pequeño relato (que ilustra una idea y a una serie de dichos y chistes (que sirven para asegurar la atención del oyente), que despliegan creativamente la subjetividad de sectores sociales poco familiarizados con la escritura. (Cánovas, 1986)

En estos dramas las pequeñas historias sirven para mostrar momentos pasados que fueron diferentes, casi míticos, como el caso de *El loco y la triste*, donde Huinca habla de su infancia arriba de un camión, cuando tenía familia, vida en común, la descripción que hace de ese camión y del instante en que ya no anduvo más, cobra matices mágicos:

> HUINCA: Claro detenío; o sea que no quiso andar más. Jue por allá por Cauquenes, justo a la hora de la oración, cuando la tierra ta tibia y dora igual que una presa de pescao frito. Iamos saliendo del monte cuando empezó a toser y se chantó. "Bájate a ver que pasa, Pedro" le dijo mi taita a mi hermano. "No —le dijo mi mamá— esto tenís que verlo voh". Entonces mi taita se baja y pega el tremendo grito: "¡Al camión l'están saliendo raíces, al camión le están saliendo raíces!" ¿Qué te parece?
> EVA: Te pasaste, ahí si que te pasaste.
> HUINCA: No, era cierto, toos vimos la cuestión. Y mi mamá se reía nomás. Entonces llegó un huaso con una yunta e gueyes Y empezó a tirar: después llegó otro y otro, pero no había caso, mientras más tiraban, más raíces le salían al camión Y mi mamá se reía nomás. Empezó a llegar gente de los pueblos que había cerca de ahí, Huechehue, Tutuben, y hasta de Chegua. El sol se escondió y volvió a salir, y seguía llegando gente a mirar y a tirar de las cuerdas, pero el camión no se movía ni una pulgá. Y en eso le empezaron a brotar alas por toas partes,

> y la alas lo tiraban p'arriba y las raíces lo sujetaban, así que el pobre camión empezó a crujir como loco. Menos mal que en eso bajó del monte un viejo más viejo que toos y le dijo como era la cuestión: o sea que por ahí por el monte de la esperanza no podía pasar nadie que no'estuviera di' acuerdo, así que si el viejo quería tener las y mi mamá soñaba con raíces el camión no iba a salir nunca de ahí. (Radrigán, 1998: 125)

En esta narración se encuentra una de las temáticas recurrentes en la dramática de Radrigán, Carola Oyarzún lo explica así: "La pareja como la utopía frente a la adversidad y la injusticia" (Oyarzún, 2008: 92). En otra palabras, hombre y mujer, ambos son de naturaleza diversa, la mujer símbolo de estabilidad, eje del hogar y el hombre libertario, pero unidos en sus diferencias pueden lograr un proyecto en común que los salve a ambos y a la sociedad en la que viven.

En todos los dramas se puede reconocer claramente la fuerza filosófica, existencial y moral que logra estremecer. Una realidad mostrada con las palabras justas, con silencios, recursos que desnudan a los personajes frente a los lectores espectadores, mostrándolos con humanidad y crueldad. Un mundo que es habitado desde la oralidad, donde el diálogo sirve para crecer, para entender y para liberarse de una situación injusta. El lenguaje como expresa Rodrigo Cánovas "es un escenario de trascendencia" (Cánovas:1986)

5. Conclusión

Como se ha presentado, el lenguaje de Radrigán muestra un mundo oscuro, desesperanzador, donde los diálogos hieren y emocionan por la verdad que encontramos en ellos, una verdad que no es vista, ni quiere ser vista. Se muestran problemáticas de profundo dolor, situaciones límites donde no hay salidas posibles, son tragedias modernas en las que los personajes siguen un destino funesto.

Es un lenguaje profundo, lleno de enseñanzas tanto para los personajes, como para los lectores espectadores. Los diálogos son espacios de encuentro y de aprendizaje, el comunicarse con otro es sinónimo de entendimiento, por eso los personajes dentro de su soledad y hermetismo, salen a hablar para encontrar la afectividad que todavía pueden alcanzar. El diálogo los acerca y les brinda seguridad en un momento histórico en que abunda la violencia. El exterior es hostil, autoritario, amenazante, por eso las palabras son propias, los modos de expresión pertenecen a un sector concreto con su forma particular de hablar que crea un espacio en común.

El lenguaje es un territorio no ocupado por las fuerzas que ejercen el poder, una forma más de defensa ante una sociedad que los ha dejado fuera. Por esta razón las palabras se cambian, se eliminan consonantes, se unen vocales, se utilizan dichos populares, refranes locales, se nombran pueblos o localidades pequeñas, conocidas por los personajes. Recursos que sirven para empoderarse de un lenguaje que juega a su favor.

Sin embargo, no hay conmiseración hacia ellos mismos, se ríen de su propia realidad, de sus desgracias, de sus falencias, esta es una manera de no aceptación, de no conformarse con esta vida, para así crear una conciencia social de cambio. El lector espectador tampoco puede llegar a sentir compasión, pues en los momentos de mayor dolor, hay un chiste, una ironía que lo deja fuera y que rompe la posible identificación con el personaje. Ambos pertenecen a mundos diferentes, cada uno tiene su rol en una sociedad que debe cambiar.

Finalmente, se debe mencionar la oralidad como recurso que caracteriza a los personajes, que les da un espacio en el cual ellos logran comunicarse sin prejuicios, ni estereotipos, se muestran tal como son, sus vidas no se endulzan, ni se esconden sus debilidades, ellos mismos se ríen de sus enfermedades, de sus errores, están ahí para golpear con una vivencia significativa. Los personajes de Radrigán disfrutan del diálogo, de las palabras, el comunicarse es una herramienta subversiva que los hace adueñarse de un mundo dirigido por reglas impersonales, hostiles e inhumanas.

Referencias bibliográficas

Benjamin, Walter (1999). *Illuminations: Essays and Reflections*. Ed. Hannah Arendt. London, Pimlico.

Boyle, Catherine (2008). Lecturas lejanas, lecturas cercanas: entrar en la selva lingüística de Juan Radrigán. En Oyarzún, Carola (editora) *Radrigán. Colección ensayos críticos* (pp. 47-76), Santiago, Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cánovas, Rodrigo (1986). *Lihn, Zurita, Ictus, Radrigán: Literatura chilena y experiencia autoritaria*. Recuperado en: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8354.html.

Hurtado, María de la Luz (1998). Los niveles de marginalidad en Radrigán. En Radrigán, Juan, *Hechos Consumados Teatro 11 obras* (pp. 5-23), Santiago Chile, Lom Ediciones.

Lagos, Soledad (2008). El desaparecido y el exilio de la mujer desnuda: la porfiada memoria de Juan Radrigán. En Oyarzún, Carola (editora), *Radrigán. Colección ensayos críticos.* (pp. 155-180), Santiago, Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

Letelier, Agustín (1986). Los borrachos de Luna de Juan Radrigán. El Mercurio, 17 de agosto de 1986 (p. C13).

Radrigán, Juan (1998) *Hechos consumados. Teatro 11 obras*. Santiago, Chile, Lom Ediciones.

Maximiliano en la literatura mexicana

CUIRONG LI

Universidad de Finanzas y Economía de Guizhou[1]

Resumen: El trabajo trata de comparar las diferentes figuras de Maximiliano en tres obras literarias magistrales: *Corona de Sombra* de Rodolfo Usigli (1943), *Noticias del Imperio* de Fernando del Paso (1987) e *Imperio: La novela de Maximiliano* (2012) de Héctor Zagal. En diferentes épocas, en la cultura mexicana, la imaginación literaria sobre Maximiliano varía, siendo una elegía o melancolía de la monarquía, de la última elegancia europea, de la tragedia del príncipe austríaco, la crítica de la intervención o del imperialismo y un signo para criticar la realidad mexicana, etc. Generalmente se opina que la cultura americana, concretamente la mexicana, está supuesta por varias capas, distintas y contradictorias, en que hay oposiciones, afirmaciones y negaciones, pero poca síntesis. Pero por medio del análisis de la aceptación de la imaginación literaria sobre la figura histórica Maximiliano, presentamos la síntesis, la asimilación y la absorción en la cultura mexicana.

Palabras clave: Maximiliano; mitificación; mexicanización; desmitificación; asimilación.

A lo largo de la historia mexicana, Maximiliano nunca ha dejado de ser el foco de los historiadores de los dos lados del Océano Pacífico, políticamente unos lo defienden, los otros los critican. Los literatos tampoco quieren dejarlo tranquilo, sonetos, dramas, novelas, numerosas obras alrededor de Maximiliano, distintas actitudes toman los escritores mexicanos, sin embargo, generalmente Maximiliano juega un papel de víctima en la mayoría de las obras literarias, muchos mexicanos sienten lástima por él, por su destino trágico, un fenómeno bastante raro para un intruso. Se debe a varias causas, entre las cuales existe el triunfo final de la República mexicana, dirigida por Benito Juárez, es más fácil perdonar a un perdedor que a un ganador, en segundo lugar, el fusilamiento final de Maximiliano, quien paga su ambición con su sangre azul, inmerso en la tierra áspera de Querétaro, en tercer lugar, por ser el chivo expiatorio de Napoleón III y Eugenia de Francia, Maximiliano ha sido víctima de la indiferencia de las cortes europeas y de las ambiciones de los emperadores franceses, quienes no recibieron castigo directo por la intervención de México, por lo tanto reciben más crítica de los historiadores y literatos, por último, su carácter débil e indeciso, la gente tiende a tener compasión a los débiles que los fuertes.

El trabajo selecciona tres obras literarias para describir la figura de Maximiliano, *Corona de Sombra* de Rodolfo Usigli (1943), *Noticias del Imperio* de Fernando del Paso (1987) e *Imperio: La novela de Maximiliano* (2012) de Héctor Zagal. Primero son de diferentes épocas, segundo, Maximiliano ha sido el protagonista, sobre todo en la obra de Zagal, Maximiliano se encuentra en el centro narrativo, lo más importante, tres escritores toman diferentes actitudes hacia la personificación del intruso europeo y lo ponen

[1] Apoyado por el Programa de Investigación Yinjinrencai de la Universidad de Finanzas y Economía de Guizhou del año 2015.

en distintos lugares en la historia nacional de México, y además, con respecto a la creación literaria, las tres obras poseen coherencia interior. Cuando Del Paso escribe *Noticias del Imperio*, menciona la influencia de *Corona de sombra*, la primera heredera la estructura temporal simbiótica entre 1927 de Carlota y 1864-1866 del Segundo Imperio de México, para no hablar del tema narrativo parecido, y en su lugar, *Imperio: La novela de Maximiliano* imita la estructura alternativa entre diálogos y monólogos de *Noticias del Imperio*, la primera trata de monólogo de Maximiliano moribundo y la segunda, de Carlota, igualmente moribunda.

1. *Corona de Sombra*: un Maximiliano mitificado para México

Corona de Sombra consiste en tres actos, once escenas, con el hilo de la visita de un personaje ficticio, el historiador mexicano Erasmo, a la Carlota moribunda (1927), el otro hilo, histórico, lo constituyen los diálogos entre Maximiliano y Carlota, y también con sus generales y coroneles (1864-1866). En opinión de Usigli, el personaje Maximiliano, desarraigado de Europa, era original como un príncipe que había viajado, un príncipe internacional, un fruto inesperado y prematuro de la graduada evolución de Europa. En el prólogo, el dramaturgo primero enfatiza el decidido carácter antihistórico del drama, escapándose del yugo de la historia. Se opone a los que mezclen la historia y la imaginación porque cuando la historia cojea, o no conviene a sus intereses, los autores apelan a las muletas de la imaginación; cuando la imaginación cojea o se acobarda, los autores apelan a las muletas de la historia. Si no se escribe un libro de historia, si se lleva un tema histórico al terreno del arte dramático, el primer elemento que debe regir es la imaginación, no la historia.

La imaginación importa más porque el hombre no cambia pese a los progresos que logramos a lo largo de la historia, el hombre sigue siendo el mismo en los puntos primarios: sus ambiciones, sus vicios o sus virtudes, su vida sexual, sus sueños, sus funciones fisiológicas.

Al entender el objetivo artístico de Usigli, no exigimos tanta certeza histórica en el drama, la que no existe realmente. En el drama, Napoleón III y Europa juegan el papel del Diablo, la conspiración europea urdida por el emperador de Francia, reúne todas las características más endiabladas o diabólicas, y sería suficiente en sí misma para absolver de toda culpa directa a los pobres archiduques de Habsburgo y la indiferencia de las cortes europeas también constituye la culpable de la tragedia de Maximiliano. En la obra, el archiduque nunca deja de buscar el amor, y aparece como un inocente e idealista, soñando que pueda gobernar el país con Juárez. Además de ser una combinación de inocencia y víctima, la figura de Maximiliano en *Corona de Sombra* también lleva varias virtudes exageradas: liberal y demócrata, amar a los indios, amor por todos, amor profundo hacia Carlota, rehusar a vender México a Napoleón III, "que mientras yo viva no tendrá un milímetro de tierra mexicana" (Usigli: 26).

La mitificación de Maximiliano tiene varios objetivos, entre los cuales se encuentran la comparación entre Maximiliano y los gobernantes mexicanos de entonces y la nostalgia del momento heroico de la anti-intervención. El pasado no existiría si no hubiera el presente. Nada está aislado ni muere en el transcurso del tiempo; de que el pasado espera reunirse con el presente, y de que la única razón del presente es reunirse con el futuro. Maximiliano, como intruso, gobernaba mal, sin embargo, los gobernantes mexicanos de entonces eran peores, la agitación de los últimos años de la vida gubernamental de Juárez, la rebelión "ahogada en sangre" por Sostenes Rocha; los crímenes falsa o verazmente atribuidos a Porfirio Díaz para conservar el poder, y otros incidentes del mismo género que llegan a los gobiernos de Obregón y Calles. Si no puedes entender la furia que tenía Usigli hacia la realidad mexicana después de la Revolución, no comprenderás el porqué de la figura heroica de Maximiliano.

Tratar del tema de la intervención también se debe a la nostalgia del momento heroico de la historia mexicana. Durante la intervención, todos los mexicanos se agrupaban para luchar por su libertad, sin embargo, en la Revolución, los mexicanos se matan a sí mismos. Es la historia la que nos prueba que Maximiliano salvó a Juárez de morir como Madero o como Carranza. Nos lo prueba en el hecho de que Madero no habría muerto a manos de Huerta, ni Carranza a manos de la política obregonista. Es la historia la que nos prueba que el mexicano, buen jugador, no mata jamás al mexicano cuando existe una amenaza externa, y que lo mata solo, por deporte, cuando la lucha se reduce a los intereses internos del país. Por lo tanto en el drama, el historiador Erasmo comenta a Carlota que la Revolución acabará un día cuando los mexicanos comprendan lo que significa la muerte de Maximiliano para México.

La muerte de Maximiliano simboliza la muerte de la codicia europea y también el nacimiento del primer concepto cerrado y claro de la nacionalidad mexicana, la cual puede absorber todo, en el caso de Maximiliano, absorberlo hasta hacerle perder todo sentido de su origen, México lo mexicaniza hasta la muerte. La relación entre la muerte de Maximiliano y la formación de la nacionalidad mexicana la trata Fernando del Paso en su novela *Noticias del Imperio*, la seguimos en el segundo capítulo.

2. *Noticias del Imperio*: un intruso europeo y un héroe mexicano

A diferencia de Usigli, Fernando del Paso escribe la novela desde los dos lados de la historia: México y Europa, criticando la intervención francesa, la culpable de la doble tragedia, de México y del archiduque austriaco Maximiliano, elogiando la valentía de los mexicanos en el subcapítulo "Breve reseño del sitio de Puebla" y expresando literariamente su propia actitud en el cuento "Yo soy un hombre de letras". El protagonista, quien hereda 3000 letras de plata refulgente a su padre y se convierte en el hombre de letras, ha sido una metáfora del mismo Fernando del Paso. El hombre de letras defiende su patria con las letras de plata refulgente, como su padre, quien escribía poesía para criticar a los europeos advenedizos en nombre del "Hijo de Águila", " poner mi talento al servicio de la República" (Del Paso, 2007: 347).

Cuando estaba en Veracruz, debía trabajar una propaganda "Viva Juárez", y le avisaron que necesitaba cambiarla por "Viva Maximiliano", quien primero llegaba. Defendía la república por robar todas las letras "A" de la ciudad, y con las letras literalmente mató a un soldado monarquista para salvar a un republicano. En cierto punto, lo que hace el hombre de letras constituye lo que quiere hacer Fernando del Paso en su creación literaria: escribir la historia de la intervención desde la perspectiva de los mexicanos. Los historiadores la traducen como una tragedia personal de Maximiliano, donde Juárez ha sido "el Diablo", por asesinar al Emperador de México. En opinión de Del Paso, Maximiliano ha sido "el Diablo" de su propia tragedia, lo han ejecutado los mexicanos por intervenir en un país independiente como México, no es un asesinato, sino una ejecución de la justicia, de la ley. La actitud de Del Paso hacia Maximiliano también la expresa por medio del hombre de letras, "nunca me cayó del todo mal el desafortunado Emperador, pero yo me dije Juárez es el indio que aquí nació, el otro es el austriaco rubio que se vino a meter sin que nadie lo llamara, uno es el Presidente, el otro es el Usurpador, y sin vacilar un segundo o pestañear una duda decidí, como ya les he dicho, poner no solo mi pluma, sino también mis pinceles, mis tipografías, una imprenta portátil y sobre todo mi talento, al servicio de la República" (348).

En el terreno histórico, se juzga a uno por su acción, por lo que hizo a lo largo de la historia de México, sin duda alguna, Maximiliano juega el papel de invasor. En el terreno de la literatura, o concretamente, en el de la tragedia, la historia se convierte en "el Diablo" del destino trágico de los personajes, la mayor fuerza para el individuo. La tragedia de Maximiliano se atribuye a los contrastes entre su pobre talento político y la difícil situación de tal México, no pudo encontrar una salida para su nueva patria, ni consiguió salvarse

a sí mismo. Maximiliano, un déspota ilustrado con poca ilustración y un despotismo solo de corazón, era demasiado débil para gobernar un país como México. ¿Cómo era el México de aquel entonces? Con las palabras de la Emperatriz Carlota, no había nada en México, era imposible cambiar la nada mexicana.

> Es la Nada, que no permite que se la destrone. Vuestra Majestad creerá puede ser —como yo—, que la Nada es una sustancia maleable. Al contrario, en este país se la tropieza a cada paso, y es de granito; es más poderosa que el espíritu humano, y solo Dios podría vencerla. Más fácil fue levantar las pirámides de Egipto que imponerse sobre la Nada Mexicana. (José Fuentes: 127)

La palabra "nada" puede existir en español como adverbio, pronombre y sustantivo. Del Paso la aprovecha escribiendo un hilo de metáforas para el destino de México:

1. Cuando Maximiliano y Carlota llegaron a México, lo único que les esperaba consistía en la nada, la pura nada, excepto la abulia y la desidia mexicanas.
2. Los mexicanos admiraban la nada en vez de odiarla.
3. Nada se podía cambiar en México.
4. No pasa nada en México.

Al frente de tal México, no dudamos en preguntar cómo era Maximiliano. Como un archiduque austriaco, Maximiliano exigía mucho a su propio comportamiento y escribía un librito de 27 principios que debía observar él mismo. Le importaba mucho la poesía, pese a que su suegro Leopoldo I le hubiera aconsejado que nada era importante más que el éxito, todavía creía que sin la poesía no habría vida. Prestaba mucha atención a su manera de comportarse, merece la pena analizar una expresión especial de Maximiliano: la sonrisa. Sonreía a cualquier momento el archiduque. La sonrisa de Maximiliano tiene doble sentido: no quería tener ningún conflicto con cualquier persona, esperando una armonía natural entre todos los elementos del mundo; la actitud de escaparse al encontrarse con conflicto, crisis y peligro. En una palabra, la sonrisa simboliza el idealismo y el pobre talento político de Maximiliano, lo que le lleva a la tragedia.

En la obra, Fernando del Paso aplica varios presagios para describir la tragedia: Maximiliano vivía en el Castillo Miramar, el que miraba la catedral San Justo donde fueron sepultados tantos pretendientes carlistas que nunca realizaron su sueño de ser reyes de España (92); expresó su deseo de morir bien, en un día despejado, etc. Aunque Maximiliano murió a una manera heroica, no termina su mala suerte después de su muerte. Al salir el tiro de gracia, su traje se encendió, Maximiliano murió con la ropa quemada; su ataúd no lo cabía, necesitaba esperar más tiempo para que volvieron a preparar otro; al empezar el embalsamiento, sus pelos rubios, ojos azules, corazón e hígado, todo fue vendido por los doctores; el primer embalsamiento no se consiguió, el cadáver de Maximiliano volvió a podrir, no tenía otro remedio que ser embalsado otra vez.

Maximiliano se convierte en el héroe de la tragedia, el papel de "el Diablo" lo conjugan sus pasiones personales, la codicia de Europa y la ambición de Napoleón III, en conjunto, la historia. ¿Escribe Del Paso la historia solo para la tragedia de Maximiliano? La respuesta es un "no". El escritor trata de hablar de México, de la nacionalidad mexicana por medio de escribir la historia de Maximiliano. El Subsecretario de Marina de Maximiliano, Léonce Détroyat, en su libro *L'Intervention Française au Mexique*, dice que Maximiliano no comprendió que más le hubiera valido quedarse como el primero de los extranjeros pero que, al cambiar de papel, se transformó en "el último de los mexicanos". El último, sí, quizás, pero mexicano: Maximiliano se mexicanizó, hasta la muerte. Los mexicanos tendrían que aceptarlo: ya que no mexicano

de nacimiento, mexicano de muerte. Justamente por ser el último de los mexicanos se salvó a sí mismo Maximiliano, por lo tanto la historia mexicana lo memoriza. A pesar de que muriera en su nueva patria, no lo sepultaron en México.

Y quizás nos conviene hacerlo así, para que no nos sigan espantando: las almas de los insepultos reclaman siempre su abandono. Como lo reclama y nos espanta, todavía, la sombra de Hernán Cortés. Darles el lugar que les correspondería en nuestro panteón, por otra parte, no implicaría la necesidad de justificar nada: ni las ambiciones desmesuradas ni todo lo que de imperialistas y arrogantes tuvieron las aventuras de nuestro primero y nuestros últimos conquistadores europeos, de la misma manera que lo traidor a nuestros traidores, y lo dictador a nuestros dictadores, no les quita lo mexicano (682).

A diferencia de Usigli, al escribir la novela, no quiere escaparse del yugo de la historia, todo al contrario, intenta terminarla como novela y también como historia, porque en su opinión, si un escritor no quiere eludir la historia y sin embargo al mismo tiempo se desea alcanzar la poesía, debe "tratar de conciliar todo lo verdadero que pueda la historia con lo exacto que pueda tener la invención" (680), por lo tanto, en *Noticias del Imperio* la historia juega un papel importante, en primer lugar, aclara la identidad política e histórica de Maximiliano, un intruso mexicano, en segundo lugar, la historia se constituye "el Diablo" de la tragedia donde Maximiliano, el individuo que no puede cambiar la historia ni su propio destino, es el héroe, en tercer lugar, la historia trata de la nacionalidad mexicana al hablar de la tragedia de Maximiliano. La verdad histórica, la tragedia personal de Maximiliano y la nacionalidad mexicana se entretejen a lo largo del texto y Del Paso habla de la absorción y la tolerancia de la nacionalidad mexicana con el pretexto de la tragedia individual. y Maximiliano ha sido el símbolo.

3. *Imperio: La novela de Maximiliano:* un Maximiliano desmitificado para México

En siglo XXI el tema de Maximiliano todavía no pasa a la historia, en 2012 el escritor Héctor Zagal publicó *Imperio: La novela de Maximiliano*, a diferencia de otros libros del mismo tema, la novela es especial en tratar a Maximiliano como protagonista. La obra, con influencia de *Corona de Sombra* y *Noticias del Imperio*, hereda la estructura alternativa entre diálogos y monólogos, diálogos entre Maximiliano y sus coroneles, generales, etc., monólogo de Maximiliano. En realidad, el monólogo lo constituye la confesión ante Dios al morir el protagonista, por lo tanto la figura de Maximiliano en la obra está más cerca de nosotros lectores, a través de analizar las diferentes distancias en los diálogos y monólogos. En el drama *Corona de Sombra*, a Maximiliano lo mitifican por el diálogo teatral, el cual se diferencia de la conversación diaria por ser artificial. En realidad en un diálogo teatral, tenemos dos enunciadores, el escritor y el personaje que habla, y dos enunciatarios (destinatarios), el compañero del personaje y el espectador. Entonces, entre Maximiliano y el espectador (el lector) se encuentra el compañero del personaje. Sin embargo, en el monólogo, pese a la existencia de un compañero de Maximiliano, el Dios, el lector se encuentra al lado del protagonista. Usigli distancia a Maximiliano del lector para mitificarlo, a su vez Zagal lo acerca al lector para desmitificarlo.

En el diálogo teatral de *Corona de Sombra*, Maximiliano aparece como un archiduque austriaco elegante, con pensamiento liberal y demócrata, en *Imperio* Maximiliano es nada más que un moribundo normal, en el monólogo cuenta su miedo ante la ejecución, su odio hacia Juárez y sus parientes de las cortes europeas. En comparación con *Noticias del Imperio*, en la que presta atención a la muerte heroica de Maximiliano, el final discurso y su último grito "¡Viva México!", el monólogo de *Imperio* enfoca en su miedo ante la muerte posible. En primer lugar, Maximiliano recurre al Dios, lo que resulta muy irónico, debido a que era más liberal y demócrata que conservador y monárquico, maldiciendo "congrejos" a los

conservadores. Eso supone que él no tiene otro remedio que rezar al Dios. En segundo lugar, Maxmiliano muestra su miedo, palabras como "no quiero morir" aparece con frecuencia, lo que constituye una desmitificación del comportamiento heroico de *Noticias del Imperio*. En tercer lugar, Maximiliano echa culpa a los otros, a Carlota por empujarle a México; a su madre la archiduquesa Sofía por aconsejarle no abdicar; a su hermano el emperador austriaco Franz por explotar sus derechos sucesores, su único salvavidas; a Juárez por tener la valentía de ejecutar a un príncipe europeo. En sus propias palabras, Maximiliano es vanidoso, idealista, hipócrita, indeciso, débil, un moribundo que no tiene nada que ver con el héroe.

En *Noticias del Imperio*, Maximiliano ha sido un príncipe europeo al que le importa la elegancia, esencial e imprescindible para él; en *Imperio*, Maximiliano sufre de diarrea, encerrado en una pequeña cárcel donde huele bien mal y utiliza palabrotas y palabras vulgares, lo que también resulta una desmitificación a un archiduque austriaco. No dudamos en preguntar por qué el autor intentar desmitificar a Maximiliano, ¿acaso solo se debe a la renovación del arte literaria? La respuesta es no. Cuando Maximiliano deja de ser un intruso, un archiduque, un príncipe, se convierte en un pasajero a lo largo de la historia de México, un moribundo que irá a decir verdad sobre México, un país triste y desgarrado, desde perspectiva del otro lado del Pacífico, "México anárquico, analfabeto, abúlico, miserable, egoísta, plagado de personajillos ambiciosos" (Zagal, 2012: 47), "así es México, aquí todo es improvisado. Nadie pone la atención en lo importante" (46), "La ciudad de México es la más sucia" (100), "sabemos que este país se irá al carajo" (223).

Imperio se adapta al drama, que se pone en el castillo de Chapultepec, donde vivían Maximiliano y Carlota, en el drama Maximiliano acusa el analfabetismo y el anarquismo de México, lo que nunca ha cambiado, en la época de la intervención, las damas mexicanas que acompañaban a Carlota en su corte no sabían nada de Europa excepto Francia desde donde compraban su traje y joyería, creían que Maximiliano era francés, ni podían indicar dónde estaban Austria en el mapa. El autor critica la realidad de México en boca de Maximiliano, lo que supone que el archiduque austriaco sí pertenece al panteón nacional de México, así puede convertirse en un signo de criticar la realidad.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Enrique y Igler, Susanne (1998). *Carlota de México. Versiones literarias de un personaje histórica en obras selectas de la literatura mexicana del siglo XX*. México, Instituto Nacional de Bellas Artes.

Conte, Corti y Egon, Caesar (2004). *Maximiliano y Carlota*. Traducción de Vicente Caridad. México, FCE.

Del Paso, Fernando (1992). Un novelista por la totalidad. Entrevista con Marco Antonio Campos, *Revista de la Universidad de México*. UNAM. No. 497, junio, p.38-48.

Del Paso, Fernando (1996). Yo soy un hombre de letras, Discurso de ingreso en El Colegio Nacional. 12 de febrero de 1996, pp.13-20.

Del Paso, Fernando (2002). *Obras III: Ensayo y obra periodística.* México, UNAM, El Colegio Nacional y FCE.

Del Paso, Fernando (2012). *Noticias del Imperio.* México, FCE.

Fuentes Mares, José (1976). *La Emperatriz Eugenia y su aventura mexicana*. México, El Colegio de México.

Mastretta, Ángeles (1989). Ecos del Imperio: una conversación de Fernando del Paso y Ángeles Mastretta. *Nexos*, 36, p.5-10.

Mata, Óscar (1991). *Un océano de narraciones: Fernando del Paso*. Premio de Ensayo Literario José Revueltas 1991. Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala & Universidad Autónoma de Puebla.

O'Gorman, Edmundo (1995). *La invención de América.* México, FCE.

Osorio Vargas, Jorge (2005). Narrativa, memoria e historiografía: Notas para un marco interpretativo de la ficción histórica. En *América Latina en Persona y Sociedad*, VOL XIX núm. 1, p.293-304.

Pons, María Cristina (1996). *Memorias del olvido: La novela histórica de fines del siglo XX*. México, Siglo XXI.

Usigli, Rodolfo (1983). *Corona de Sombra/Corona de Fuego/Corona de Luz*. México, Edi. Porrúa.

Werfel, Franz (1993). *Juárez y Maximiliano*. Guadalajara, Secretaría de Cultura de Jalisco.

Zagal, Héctor (2012). *Imperio: La novela de Maximiliano*. México, Edi. Planeta Mexicana.

La poesía de José Watanabe

ALFREDO LÓPEZ-PASARÍN BASABE

Universidad de Waseda

Resumen: Este trabajo pretende ser una introducción a la poesía del peruano José Watanabe. Para ello parte de las características formales que sitúan su obra en la órbita del realismo, y tras ello intenta leerla como fruto de la búsqueda de una identidad problemática, situada en primer lugar en la infancia, la cual se plasma en dos ámbitos muy concretos (su tierra natal y su familia) y se manifiesta como apego a la cultura campesina. Acaban tratándose los temas de la muerte, la materia, el amor y la metapoesía como los más característicos de esta obra.

Palabras clave: realismo; infancia; familia; muerte; materia; amor; metapoesía.

La obra del peruano José Watanabe (1945-2007), sin ser en absoluto desconocida mientras vivía su autor, parece que solo ha empezado a tener en los últimos tiempos la relevancia crítica que le corresponde por su originalidad en el panorama de la actual poesía hispánica, por su profundidad y por la fuerza con la que llega al lector. Este trabajo, primer esbozo de una investigación más profunda que deberá ser llevada a cabo en el futuro, pretende tan solo llamar la atención sobre las peculiaridades de una escritura tan poderosa e incitar a los lectores que aún no la conocen a la fascinante experiencia de enfrentarse con ella.

Los rasgos que definen la poesía de Watanabe están dados prácticamente desde el primer volumen que publicó y se mantienen hasta el último, sin que, por otro lado, se excluya una clara evolución. Tan notable ejercicio de coherencia nos autoriza, pensamos, a enfocar estas páginas con el espíritu de Leo Spitzer y penetrar en la obra del autor desde uno cualquiera de sus puntos, elegido prácticamente al azar. Se trata de uno de los más conocidos poemas de Watanabe, "El guardián del hielo", perteneciente al poemario Cosas del cuerpo:

> Y coincidimos en el terral
> el heladero con su carretilla averiada
> y yo
> que corría tras los pájaros huidos del fuego
> de la zafra.
> También coincidió el sol.
> En esa situación cómo negarse a un favor llano:
> el heladero me pidió cuidar su efímero hielo.
>
> Oh cuidar lo fugaz bajo el sol...

El hielo empezó a derretirse
bajo mi sombra, tan desesperada
como inútil.
Diluyéndose
dibujaba seres esbeltos y primordiales
que sólo un instante tenían firmeza
de cristal de cuarzo
y enseguida eran formas puras
como de montaña o planeta
que se devasta.

No se puede amar lo que tan rápido fuga.
Ama rápido, me dijo el sol.
Y así aprendí, en su ardiente y perverso reino,
a cumplir con la vida:
Yo soy el guardián del hielo. (Watanabe, 2008: 228)

No pretendemos hacer un comentario del poema, sino utilizarlo como pretexto para introducirnos en el mundo de Watanabe.

Pocas dudas caben de que lo primero que percibimos de un poema (aparte, claro está, de su aspecto físico en la página si lo leemos) es el tono. El tono resulta tan fundamental que en realidad solo reconocemos la valía de un poeta cuando ha encontrado su tono; es a lo que nos referimos cuando decimos que alguien tiene "voz propia". Pues bien, Watanabe encontró su voz propia desde muy pronto, exactamente, al menos, desde el primer libro que dio a la imprenta. Su tono es el de alguien que se niega a hacer de la poesía un mundo directamente cercenado del habla común. Es un tono que reconocemos como coloquial; no exactamente el tono del confidente, aunque pueda serlo en algunos poemas, sino el del conversador, o quizá, con mayor frecuencia, el del contador de historias. Los matices pueden variar, pues no hay siempre, como en el poema que nos sirve de base, una ausencia de interlocutor (lo que identificamos como una apelación directa al lector), sino que son frecuentes los "tús", seres que mencionaremos después o, sencillamente, el "tú testaferro", ese recurso que usa el yo para desdoblarse e intentar un acceso a los problemas y experiencias íntimos con mayores probabilidades de objetividad.

El tono debe apoyarse necesariamente sobre una determinada concepción del ritmo. El tratamiento del ritmo en la poesía de Watanabe merecería un estudio monográfico. Aquí solo podemos señalar su profunda originalidad y su perfecta adecuación al objeto, y no hay duda de que es precisamente al trabajo sobre el ritmo al que hay que conceder uno de los mayores méritos en la valoración de esta obra. Watanabe renuncia por completo a las formas establecidas y, salvo alguna insignificante excepción, a recursos como la rima[1]. El suyo es un verso libre como pocas veces en castellano ha merecido ese nombre. Si tomamos el poema que nos sirve de base e intentamos comprobar las longitudes de los versos comprobaremos al poco lo inútil de esa tarea. Sin duda la base impar (único patrón de la lírica en castellano desde el siglo XVI) permanece, pero absolutamente deformada. El ritmo se apoya en la distribución de los acentos, las sonoridades y las pausas, con la presencia constante del encabalgamiento, y sin necesitar la recurrencia de conceptos o

[1] La única excepción, si no me equivoco, es "Arte poética", de *Historia natural*.

imágenes. Todo ello al servicio de una dicción que, sin dejar en absoluto de ser poesía y sin renunciar a la búsqueda de la expresión más precisa posible, no nos aleje demasiado de los modos del coloquio.

Hay en la obra de Watanabe un ejemplo que nos permite apreciar por contraste las cualidades del ritmo en sus poemas. Es un ejemplo negativo. Me refiero a Antígona, la recreación de la tragedia de Sófocles. Un crítico nos dice de ella que utiliza "un verso sincopado, de gran musicalidad" (Marco, 2008). A mi modo de ver, no hay nada de eso. Enfrentado a la tarea de presentar una versión libre de la obra griega, el autor quiere seguir siendo fiel a su norma de no utilizar los versos tradicionales; sin embargo, el tono coloquial resulta inconveniente, se necesita majestuosidad y empaque, los rasgos que caracterizan el género. El verso sigue siendo, por tanto, libre, pero resulta duro y envarado. Quizá sea más majestuoso, pero resulta mucho menos natural. De este modo descubrimos el verdadero secreto del verso libre de Watanabe, su talento inmenso para la dicción natural.

Para la naturalidad de la dicción necesitamos un tratamiento de la sintaxis que no se aparte, o solo lo haga apenas, de la del habla corriente, y una determinada elección del vocabulario. En Watanabe apenas encontramos los vocablos que solemos caracterizar como poéticos (las escasas ocasiones en que se rompe esa norma, por tanto, están muy estilísticamente marcadas). Las palabras son las de todos los días, sin evitar las más populares, los localismos o incluso, en ocasiones, las vulgares o decididamente malsonantes, con una muy marcada preferencia por los términos concretos, lo cual se encuentra directamente relacionado con aspectos esenciales de su poética que intentaremos dilucidar después.

Todo lo que hemos venido diciendo apunta directamente a una poética realista. Las poéticas de este tipo se caracterizan por el predominio, dentro de los recusos del nivel semántico, de uno muy concreto. En Watanabe son escasas y muy poco llamativas las metáforas. Hay más símiles, pero tampoco son numerosos ni superan el estadio de la discreción. Lo que encontramos por todas partes (apenas hay poemas que no los contengan) son símbolos. Y símbolos de un determinado tipo, símbolos heterogéneos, es decir, que, sin perder su cualidad simbólica, son legibles de manera literal. El predominio del símbolo heterogéneo es el que determina la cualidad realista de esta poesía[2]. Si volvemos al poema que nos sirve de base, observaremos no solo la presencia de un símbolo, sino que el poema entero consiste en su desarrollo. Es esta la razón por la que se ha señalado la afinidad entre la escritura de Watanabe y la parábola (Suárez, 2010: 52-59; Jara, 2006: 25). La parábola, técnicamente, es una alegoría en la que la narración ocupa el lugar de los elementos descriptivos. A mi modo de ver, la poesía de Watanabe, por su fuerte componente narrativo, tiende a la parábola, sin llegar sin embargo en ningún caso a su consecución. En cualquier caso, lo importante es que esa parábola o metaparábola no solo permite, sino que exige su lectura en el nivel literal, puesto que el material narrativo procede normalmente de la memoria, casi siempre de la infancia. De igual modo, en algunas ocasiones en que lo narrativo cede ante lo estático, hay una clara aproximación al emblema, cuya familiaridad con el símbolo no es menos evidente.

Otro elemento que no podemos desdeñar en la determinación del estilo de nuestro poeta es su utilización de la ironía y, sobre todo, el humor, de una manera que solo podemos calificar de constante. El humor de Watanabe es tenue, casi nunca se acerca al chiste, y carece por completo de agresividad, es decir, se adecua de la manera más perfecta al talante poético de su autor, a esa manera tierna y amable de enfrentarse a las personas y al mundo. Su función en esta escritura resulta clara: en un poeta que por temperamento tiende a lo patético, el humor representa esa vía de escape a la tensión excesiva. Es muy significativo que en uno de los grandes temas de Watanabe, el más dado a la excesiva seriedad, con la

[2] Para todo ello ver López-Pasarín, 2016. Allí desarrollo ideas al respecto de Bousoño (1952, I: 260-265; 1977: 109-113; 1979: 56-63).

angustia que ello conlleva (me refiero al tema de la muerte) la presencia del humor sea prácticamente obligada.

Terminaremos estas observaciones sobre los modos de la escritura de Watanabe con una acerca de sus elementos pragmáticos, es decir, de los agentes de la comunicación. El hablante que encontramos en esta obra lo podemos identificar sin mayores problemas con la persona del autor (imposible metafísico que, sin embargo, se manifiesta como necesaria hipótesis de lectura). No solo la primera persona es constante, sino que, ante todo, y al contrario de lo que hace una buena parte de la poesía moderna, se arraiga ese yo en unas circunstancias perfectamente determinadas, donde tienen un peso determinante lo que podríamos denominar los elementos de realidad. Sobre todo la presencia de los familiares, llamados o no por su nombre, y la de los paisajes de la infancia. Comprobaciones muy someras nos permiten también determinar la elevada exactitud biográfica de los materiales empleados. Existen algunos monólogos dramáticos, no muy numerosos. La excepción, en este y en otros aspectos, es *Habitó entre nosotros*, donde casi todos los poemas lo son. En cuanto al "tú", existe con notable frecuencia, casi siempre referido, de nuevo, a las presencias familiares (madre, mujer); y, si no, como en "El guardián del hielo", lo interpretamos sin problemas como una interpelación directa al lector. Todo ello, como los elementos que hemos detallado hasta ahora, vuelve a ponernos sobre la pista inequívoca de la base realista y racional de esta escritura.

Ya sabemos cómo habla la poesía de Watanabe. Intentaremos determinar ahora sobre qué. Quisiera en este punto explicitar la perspectiva concreta desde la que enfoco esta tarea. Dedicaré por tanto las siguientes líneas al asunto de la tradición cultural del autor. En efecto, sabemos de dónde procedía el padre de Watanabe, conocemos el apellido de este, hemos visto el aspecto oriental que ofrece en las fotografías. En la literatura crítica que su obra ha merecido se destaca con notable frecuencia esos aspectos que lo conectan con la tradición japonesa (Suárez, 2010). Se ha llegado a hacer del haiku la base de la construcción de su identidad (Muth, 2014). Estaría dispuesto a reconocer que el de la construcción de la identidad es posiblemente el mayor tema de la poesía de Watanabe, o al menos el tema-marco en el que se subsumen todos los demás. Intentaré defender aquí, sin embargo, una posición bastante escéptica sobre la función que la tradición japonesa, y con más motivos el haiku, tienen en esa tarea.

Los defensores de la tesis contraria a la mía cuentan con un poderoso aliado, el propio Watanabe, que en un conocido texto autobiográfico, el hermoso "Elogio del refrenamiento" (Watanabe, 1999), intenta elucidar lo que representa el ser descendiente de japonés y las deudas contraídas con su padre y su cultura, además de proporcionarnos una clave imprescindible de su actitud ante el mundo y la poesía. No tienen en cuenta, sin embargo, aquellas otras declaraciones del autor en las que la función de esa herencia se encuentra mucho más matizada. Por ejemplo, ante esta pregunta de un entrevistador:

> Los medios siempre enfatizan su origen japonés y lo vinculan mucho con los haikus. ¿Le incomoda tanta insistencia en eso?

contesta:

> Sí, me involucran demasiado con el haiku, con la literatura japonesa o con una sensibilidad japonesa. (...) Muchos me quieren estereotipar, me quieren japonizar. Hay muchos estudios que están haciendo en EE.UU. sobre mi poesía, donde me estereotipan bastante. (Higa)

O, en otra entrevista:

> A mí siempre me han atribuido la influencia de los haikus, pero no es tan cierta porque no los escribo. (Revueltas, 2005)

Intentaré defender mi posición, que espero que se entienda bien. Absurdo sería rechazar cualquier influencia de lo japonés en Watanabe; sin duda, él mismo lo sentía como una parte importante de su personalidad, y, por otro lado, yo poco podría decir sobre fenómenos que están tan alejados de la conciencia como los relacionados con la expresión artística. No estoy seguro de que conozcamos tanto acerca de las motivaciones que llevan a una persona a escribir poesía. Indicaré, simplemente, por tanto, que me parece que la parte más importante de la obra de Watanabe se explica sin apelar a su herencia japonesa. Hay un detalle obvio: el idioma en el que Watanabe escribió siempre es el castellano; su tradición es la de la poesía peruana, incluida a su vez en la poesía en lengua española, la cual a su vez se incluye en la gran tradición de la poesía occidental. Encuentro también algo que me parece relevante desde un punto de vista semiótico (no simbólico, sino más bien icónico o indicial): de las tres partes en que se suele dividir la evolución de la poesía de nuestro autor (Marco, 2008) la segunda la ocupan dos libros centrados precisamente en los pilares sobre los que se levanta la civilización occidental: la tradición clásica (*Antígona*) y el cristianismo (*Habitó entre nosotros*). No sé mucho sobre las creencias religiosas de Watanabe; a la vista de su obra, que es básicamente lo que me interesa, da la impresión de que no resultan muy ortodoxas. El mayor acierto de *Habitó entre nosotros*, en mi opinión, es el haberlo formado en buena parte con monólogos dramáticos, con lo cual las perspectivas resultan de lo más variado, pero nunca podrían atribuirse a la instancia autorial. De hecho, no aparece casi ningún poema en boca del mismo Jesucristo, lo que hubiera obligado a un compromiso sobre su figura real o sobre la conciencia que esa figura tenía de sí misma[3]. Sí observamos apariciones de esas dudas razonables que asaltan a cualquiera que lea los Evangelios desprejuiciadamente, como en "Judas", puesto en boca de este personaje, donde se dejan entrever las problemáticas relaciones entre la predestinación, la omnisciencia divina y el libre albedrío como criterios para decidir acerca de la conducta de los hombres. Este libro, como detalle que lo individualiza dentro de la obra de Watanabe, carece casi en absoluto del humor tan presente en otros poemarios, lo que se le ha criticado como carencia de una visión desmitificadora que sería la característica más notable del poeta peruano (Fernández Cozman, 2009: 99). A mí me parece que, con frecuencia, los mismos objetivos pueden llegar a cumplirse por muy diversos medios, y que el polifonismo de la voz enunciadora resulta un método tan eficaz como el humor para evitar comprometerse de manera absoluta con una realidad. En cuanto a los poemas, bastantes escasos, que en los otros libros se acercan al tema del cristianismo, la mayoría, si no lo rechazan de manera bastante clara, como "La convicción" o "En el ojo del agua", lo presentan como parte de la configuración de la tierra natal (en cuanto religiosidad popular, muy poco ortodoxa desde un punto de vista estrictamente religioso). El más notable es seguramente "El devoto", en el que relata la visita al depósito de una iglesia, donde están las imágenes desechadas, que inspiran más al hablante ahora que cuando estaban rodeadas del aparato de la liturgia. El poema acaba

> Ante ellos me arrodillo
>
> y rezo con más solidaridad que fe. (Watanabe, 2008: 231)

lo que sin duda nos pone en la pista del verdadero interés de Watanabe por la figura de Cristo: muy poco por su divinidad, supuesta o no, y mucho por su condición de desvalido y castigado. A fin de cuentas, el título del libro, Habitó entre nosotros, alude precisamente al hecho de su humanidad4. No continuaré con

[3] La única excepción, "Razón de las parábolas", no compromete al autor en ninguno de estos puntos.
[4] Para un análisis del libro desde el punto de vista de sus aspectos religiosos, no literarios, puede consultarse el trabajo de Zegarra Chiappori, 2013.

el asunto de la religión. Me basta con dejar de manifiesto que la posición de Watanabe con respecto a ella, sea la que sea, se formula con o frente a la única religión que conoce, el cristianismo.

Volvamos al asunto de la identidad. Como he dicho antes, no me parece equivocado considerar que el gran tema de la poesía de Watanabe es el de la búsqueda de una identidad que debía sentirse como problemática o como susceptible de diferentes interpretaciones. Suele considerarse que la base de su identidad es el paisaje de su tierra natal, Laredo. Yo invertiría la perspectiva: Watanabe forma parte de esa larga tradición de artistas (y no artistas) que consideran que la base de su identidad, el momento en que se manifiesta de un modo inequívoco, es su infancia. Y lo es porque nunca el adulto ha vuelto a experimentar la plenitud, seguridad y felicidad que sintió en esa época, pues

> (...) originalmente, el *yo* lo incluye todo. Luego, desprende de sí un mundo exterior. Nuestro actual sentido yoico no es, por consiguiente, más que el residuo atrofiado de un sentimiento más amplio, aun de envergadura universal, que correspondía a una comunicación más íntima entre el *yo* y el mundo circundante. (Freud, 1930: 62)

Palabras, por cierto, de las que "El haragán" (*Cosas del cuerpo*) constituye una paráfrasis casi perfecta. En Watanabe, el tiempo de la infancia coexiste de manera inseparable con dos ámbitos espaciales. El primero es el de la ya citada tierra natal; el segundo es la familia. En cuanto al primero, hay circunstancias biográficas que hacen casi inevitable su elección: el poeta solo vivió allí hasta los doce años, con lo cual coincide casi perfectamente con el periodo infantil. Se ha parangonado (Suárez, 2010: 71) al Laredo de Watanabe con Comala o con Macondo. Lo cual, en mi opinión, es un evidente exceso. Cuando se establece esa identificación se olvida que el Laredo de Watanabe es real; por supuesto, tan real como pueda serlo un lugar geográfico que aparece en un libro, deformado y manipulado además por las estrategias de la memoria; en cualquier caso, no mágicamente real, como los ilustres antecedentes con los que se le ha relacionado. Es todo lo real que puede serlo porque es fruto de una escritura en la que todos los elementos estilísticos apuntan hacia ese sentido. Lo que cambia, y eso es lo importante, es su valoración afectiva. A este respecto, resulta muy significativa la primera sección de *Historia natural*, "La zarza", cuyo título procede de un haiku de Issa Kobayashi que aparece como epígrafe: "Regreso a mi pueblo:/ todo lo que encuentro y toco / se vuelve zarza". En el haiku la idea negativa (la acción del tiempo sobre la realidad) es evidente. En los poemas, sin embargo, esa valoración desaparece: se constatan los cambios, los progresos de esa naturaleza salvaje que constituye la esencia del lugar natal (el desierto), pero la valoración consecuente con esas constataciones deja su lugar a una sensación placentera (vuelta al origen, recuperación de la identidad) que veremos repetirse siempre que se realice el mismo recorrido.

Por lo que respecta a la familia, es evidente que representa otro motivo de contigüidad con la infancia. Hay que decir que, muy significativamente, la familia es siempre los padres y los hermanos. La mujer aparece como objeto de muchos poemas, pero siempre relacionada con el tema del amor, y las hijas, sencillamente no aparecen. Hay una concepción tribal de la familia. La comunidad de sangre, que no se extiende en el tiempo, aspecto seguramente no favorecido por los datos biográficos (desconocimiento de los abuelos) representa no solo la seña indeleble del sentimiento de pertencia, sino, lo más importante, la posibilidad de recuperar a voluntad la infancia en cualquier momento de la vida del adulto.

Los dos elementos o temas mayores de la poesía de Watanabe presentan el punto común de la coincidencia temporal, pero también son indicios de una comunidad cultural en la que yo creo que el poeta quiere instalar las bases de su tradición, y que no es desde luego la japonesa. Me refiero a la cultura campesina. Hay que decir que la búsqueda de la identidad no puede llevarse a cabo si no es sentida como problemática; es decir, si no se realiza desde el exterior. El hablante, obviamente, ya no es un niño; tampoco

vive en Laredo; disfruta de su familia y de lo que ella representa, pero de una manera muy precaria, puesto que faltan los pilares básicos (el padre primero, y luego también la madre); y, por último, ni es campesino ni se ha educado en la cultura campesina: es un intelectual ciudadano. Que la asunción de todos estos valores no es siempre fácil es posible rastrearlo en algunos puntos de su obra; muy significativamente, desde el título, en una sección de La piedra alada, "Ajuste de cuentas", grupo de poemas que tienen como origen común esa sensación de extrañeza entre lo que tantas veces ha resultado familiar.

Hay una figura que representa la unión de los dos ámbitos reseñados y de la cultura de la que emanan: me refiero a la madre. Tiene un profundo significado el hecho de que es la madre a la que, con diferencia, se dedican mayor número de poemas, constituyendo una referencia incesante a lo largo de todos sus libros. La madre es, evidentemente, la familia; también es el espacio natal (pues el padre, extranjero, no puede serlo). Y, finalmente, es el ejemplo más vivo y cercano de la cultura campesina. Por cierto que en esta, la cultura campesina, el "refrenamiento", tal como aparece en el famoso ensayo, no es menos notable que en la cultura japonesa; en su vertiente ética desde luego, y como modelo estético sin duda también, en el caso de Watanabe, ya que la región natal es precisamente un desierto, que exige una actitud "refrenada", puesto que está en juego la propia supervivencia. Por eso decía antes que, sin rechazar en absoluto la herencia nipona, no me parece que sea imprescindible postularla para dar cuenta de las características de la escritura de nuestro autor, o de su actitud ante la vida. Su reivindicación en "Elogio del refrenamiento", ¿no es quizá, ante todo, reivindicación del padre, es decir, de la familia? En la madre vemos constantemente los rasgos propios de esta cultura campesina tal como Watanabe los percibe: austeridad, dureza (cariño que se expresa con obras, nunca con palabras), una variante supersticiosa de la religiosidad y la magia (que representa la continuidad de las fuerzas naturales). A veces, incluso, la crueldad, expresada sobre todo con los animales, que para el campesino no son sino herramientas de las que no puede prescindir; es decir, crueldad solo ante los ojos del ciudadano. Cuando la madre desaparece, toma el testigo su hermana Dora ("La turbia" o "Piedra de cocina"). Aparecen en la obra de Watanabe con frecuencia otros personajes que representan la cultura campesina, como el que aparece en "La tejedora". Muy significativo es un poema del último libro, "Vieja con perra", cuyo protagonista, a pesar de sus, en principio, escasos signos de vitalidad, representa el arraigo en la tierra y, como todos los simbolos verticales (árboles, montañas) la conexión entre el cielo y la tierra, la plenitud; mientras el hablante se encuentra de paso, literal y, sobre todo, simbólicamente.

El problema de la identidad tiene una conexión evidente con el gran tema del arte universal: el de la vida, o, con más exactitud, el de la vida ante el límite inevitable que le impone la muerte. La presencia de esta es también constante a lo largo de la obra de Watanabe, y quizá no hay en toda ella un grupo de poemas más impresionante que los incluidos en la última sección de *El huso de la palabra*, "Krankenhaus", escritos con motivo de una gravísima intervención en un hospital alemán. Hay una base biográfica, de nuevo, que justifica esta casi obsesión. José Watanabe vive la muerte de dos de sus hermanos por enfermedad durante la infancia, y sufre la dolorosísima pérdida de su padre cuando tiene dieciséis años. Es además un niño enfermizo, y un adulto que sufre una primera operación de cáncer a los cuarenta, precisamente la que da origen a los poemas de "Krankenhaus". Otro cáncer acabará con su vida. La unión entre esta amenaza constante y un extremado vitalismo, un apego casi irracional a la vida, tal como se expresa por ejemplo en "Riendo y nublado" o "Hacia el norte", es la que produce buena parte de la tensión dramática que se encuentra al fondo de esta escritura.

Nada puede eliminar la muerte. Tampoco el arte, desde luego, pero este nos puede dar orientaciones que nos ayuden a afrontar el problema, como lleva haciéndolo desde que el hombre escribe, compone o pinta cuadros. Watanabe lo intenta de varias maneras. La primera es el "refrenamiento"; como puede verse en el tan citado ensayo, la mayoría de las ocasiones a la que esta cualidad se aplica tienen relación con una

determinada actitud ante la muerte; una actitud que no nos cuesta determinar como japonesa o, menos específicamente, oriental, muy alejada de nuestra propia concepción. Es la actitud del padre, modelo en muchas cosas, pero sobre todo en esta:

> El japonés
>
> se acabó "picado por el cáncer más bravo que las águilas",
>
> sin dinero para la morfina, pero con qué elegancia (...) (Watanabe, 2008: 112)

La actitud del hablante en los casi innumerables poemas de hospital o en aquellos otros en los que se ve enfrentado a la inevitable decadencia de su cuerpo es siempre la misma, algo que se intuye como pánico visceral a la muerte y, al mismo tiempo, la preocupación obsesiva por no estar a la altura de su padre.

Otra de las cosas que puede hacer el arte ante este problema es reformular la relación con el mundo. Hablaremos ahora de lo que Vich, en un excelente trabajo (Vich, 2010), ha llamado "materialismo real" que, obviamente, tiene relación profunda con la elección del lugar natal como centro de referencia y con las opciones estilísticas que señalábamos al principio de estas páginas. Para un lector de los poemas de Watanabe, como dejan de manifiesto todos los críticos que se han acercado a su obra, casi lo primero que salta a la vista es el inmenso y variado bestiario que circula por sus páginas, la constante presencia de los animales, la inmensa cantidad de poemas a los que dan título. Por supuesto, los animales suponen la puesta de manifiesto de la cultura campesina, que se asume como propia, y del mundo de la infancia, en donde existía una intrínseca familiaridad con ellos. En "La bicicleta" se menciona que, para el niño José, este medio de transporte tan familiar era tan exótico como lo pueden ser los burros para un niño de ciudad. Pero, si no nos dejamos dominar por esta presencia tan apabullante, veremos que los animales son simplemente la manifestación de una faceta de algo más amplio, la naturaleza, que puede también expresarse por otros medios, vegetales ("El árbol", "El algarrobo"...) o inorgánicos, como lo es la piedra, protagonista absoluta del penúltimo de los poemarios. Y, si profundizamos más, veremos que ni siquiera es necesario limitarnos a la naturaleza; basta con que nos refiramos a la materia. Y así, productos fabricados por el hombre, como la bicicleta en el poema anteriormente citado, o la silla, en el que le sigue ("La silla perezosa") pueden cumplir la misma función. Esa función es, como ya se habrá intuido, la de proporcionar los símbolos heterogéneos que señalábamos como base del estilo de nuestro autor. Lo que apunta a la cosmovisión de Watanabe es el hecho de que estos símbolos son casi sin excepciones positivos. Innumerables poemas de Watanabe repiten un mismo proceso: el hablante describe un animal; encuentra en él ciertas cualidades de las que se manifiesta como emblema, y constata por último que el animal en cuestión es más valioso (más digno ante la muerte, por ejemplo) que quien lo contempla. Yo no diría que "no se trata, como en los románticos, de imaginar la posible re-unidad del mundo sino, más bien, de subrayar la separación y la brecha" (Vich, 2010: 122), palabran que olvidan en mi opinión la inocultable calidad simbólica de esta materia. Watanabe no subraya la brecha: la constata y busca en aquellos elementos del mundo modelos para superarla, lo cual no nos asegura en modo alguno el resultado, que podemos imaginar fracasado en último extremo, pero que, en su calidad de modelos éticos contribuyen a dar dignidad a la vida. En cualquier caso, hay una consideración superlativa de la materia a lo largo de toda la obra de nuestro autor, lo cual le lleva de manera indefectible a rozar en algunos poemas ("Como el peje-sapo", "La higuera", quizá "Camposanto") el panteísmo. Digo "rozar" porque la parte de nuestro ser que puede llevar a cabo el regreso a la materia, su fusión con ella, es sin duda lo que menos nos constituye, y eso no puede dejar de resultar evidente para el autor. Un poema de Cosas del cuerpo, "Animal de invierno", lo rechaza con claridad. No es tan fácil renunciar a la conciencia.

Esto nos plantea la necesidad de considerar otra cuestión. En los poetas que, como Watanabe, hacen del sentido de la vida ante la necesidad ineludible de su acabamiento un motivo constante de escritura es normal que se acaben intentando uno o ambos de dos motivos en los que parece poder encontrarse una salida o una respuesta. El primero es la religión. Como acabamos de ver ahora y creo que pusismos de manifiesto con claridad antes al hablar del cristianismo, para Watanabe este camino resulta poco fructífero. Mucho más lo es el segundo: se trata del amor. El amor como sentimiento y, también, como actividad física que acompaña a este sentimiento; o que no lo acompaña, pues el deseo sexual es uno de los que mejor expresa en Watanabe ese apego casi irracional a la vida del que hablábamos antes. También resulta una experiencia en la que se resalta, a la manera romántica, su calidad de frontera entre la vida y la muerte, como en el más famoso de sus escasos haikus, el titulado "Orgasmo":

¿Me dejará la muerte
gritar
como ahora?

Excelente poema que dudo de que ningún japonés reconociera como haiku, y no precisamente por la falta de respeto a la métrica. Con la misma claridad se expresa en otro famosísimo poema, "La mantis religiosa" o "En la calle de las compras". Por lo general, con excepción del primer libro, en el que abundan los poemas eróticos, en los demás suelen estar dedicados a la mujer, aunque con algunas incursiones en la faceta de la sexualidad como muestra de la pura alegría del vivir.

Para acabar con este repaso a los temas que informan la obra de nuestro autor debemos dedicar algunas líneas al que se expresa en el poema que nos ha servido de punto de partida. Aunque "El guardián del hielo" se ha interpretado muy sorprendentemente en sentido existencial (Fernández Corman, 2009: 95), parece claro que tiene por tema el de la función de la poesía (Vich, 2010: 130-134). Dice Marco que Watanabe "explicita su concepción de la poesía, pero evita la metapoesía" (Marco, 2008), y no es fácil saber a qué se refiere, pues precisamente los poemas que explicitan su concepción de la poesía son a los que llamamos metapoéticos. La metapoesía recorre por completo la obra de nuestro autor. Colinda con el gran tema de la determinación de la identidad y es una indagación necesaria para comprobar hasta qué punto el arte puede ayudarnos en la tarea de dar sentido a la vida. La actitud más habitual de Watanabe al respecto es considerar a la poesía, en cuanto actividad del hombre y producto de ella, con la misma falta de confianza que le merece todo lo humano. Es la actitud de los poemas recogidos en la segunda sección de *El huso de la palabra*: ante el espectáculo de la vida y de la materia, el arte carece de fuerza para aportar algo a los aspectos positivos (la infancia, la pura alegría del vivir...) o para remediar los negativos (por supuesto, la muerte). Pero esta actitud casi única en los primeros libros se abre, no siempre, a otras consideraciones en obras posteriores. El poema que nos sirve de referencia es un buen ejemplo de ello. El poeta es como alguien que intenta proteger un pedazo de hielo en el calor del desierto. Su actitud está irremisiblemente condenada al fracaso; sin embargo, en ese dar testimonio de lo efímero se halla una actitud ética que puede servirnos como ejemplo de vida. En un bello texto, "De la poesía", esta se compara a una flor que crece en el excremento, belleza efímera creada a partir de la turbia o la impura vida, y unida orgánicamente al propio cuerpo. "En el Museo de Historia Natural" se canta el poder de la imaginación, capaz de modificar (positivamente) la realidad. Desde un ángulo contrario, un poema como "El grito (Edvard Munch)" insiste en el arte como barrera ante el horror. En "Los poetas" se aspira a reducir el poema a una palabra esencial (el "refrenamiento" en el terreno estético, que se pone de manifiesto con más claridad en "Jardín japonés") y en "Los gorriones" la invalidez de la poesía frente a la realidad se muestra como momentánea y superable,

ante la esperanza en un futuro en que será perfecto instrumento de expresión. Acabaremos este recorrido con "Basho", reinterpretación del haiku más famoso del más famoso autor de haikus:

> El estanque antiguo,
>
> ninguna rana.
>
> El poeta escribe con su bastón en la superficie.
>
> Hace cuatro siglos que tiembla el agua. (Watanabe, 2008: 413)

Hace tiempo que murió la rana y el agua ya no tiembla: pero la poesía nos permite eternizar esa experiencia efímera, hacerla revivir siempre que lo deseemos. Watanabe ya no puede escribir. Y, sin embargo, sus experiencias, inevitablemente desaparecidas, no dejarán de llegarnos gracias a la fuerza de su poderosísima palabra, convertidas en modelos universales en los que reconocernos.

Referencias bibliográficas

Bousoño, C. (1952). *Teoría de la expresión poética,* 2 volúmenes, Madrid, Gredos, 1985 (7ª).

Bousoño, C. (1977). *El irracionalismo poético (el símbolo),* Madrid, Gredos, 1981 (2ª).

Bousoño, C. (1979). *Superrealismo poético y simbolización,* Madrid, Gredos.

Fernández Cozman, C. (2009). Desmitificación en la poesía de Watanabe. Entrevista aCamilo Fernández Cozman, en *Suárez,* 2010: 94-100.

Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura y otros ensayos,* Madrid, Alianza.

Higa Sakuga, E. Entrevista al poeta José Watanabe, *International Press.* Recuperado de http://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Diario/11_17_09_08.html

Jara, L.F. (2006). Algunas ideas sobre el estilo poético de José Watanabe, *Actual*. Revista de la Dirección General de Cultura y Extensión de la Universidad de los Andes, mayo-diciembre, nº62-63, pp. 11-29.

López-Pasarín Basabe, A. (2016). *Teoría y práctica del análisis de textos poéticos,* Madrid, Devenir.

Marco, J. (2008). José Watanabe. Poesía completa, *El cultural,* 30-X-2008.

Muth, R. (2014). José Watanabe: haiku y la construcción de la identidad, *Cuadernos Canela,* NºXXV, pp.7-16.

Revueltas, F. (2005). José Watanabe: Me molesta cuando dicen "en este país todo es una mierda", cuando lo correcto es "en mi país todo es una mierda", *Casa de asterión.*

Suárez Ariza, J.C. (2010). *A punto de volar. El haiku, la parábola y algunas generalidades en la poesía de José Watanabe* (Tesis de grado), Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Vich, V. (2010). El materialismo "real" de José Watanabe, *Iberoamericana,* X, nº37, PP. 119-134.

Watanabe, J. (1999). Elogio del refrenamiento, *Quehacer,* nº117.

Watanabe, J. (2008). *Poesía completa,* Valencia, Pre-textos.

Zegarra Chiappori, M. (2013). *Habitó entre nosotros. Tensión humana y divina en el Jesucristo de José Watanabe,* Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Una isla en la luna, de Consuelo Triviño: un viaje literario entre la parodia y la intertextualidad

SALWA M. MAHMOUD

Universidad de Helwan

Resumen: Este estudio propone un acercamiento al mundo narrativo de la escritora colombiana Consuelo Triviño (Bogotá, 1956), una de las figuras muy presentes en el panorama literario colombiano del siglo XXI. *Una isla en la luna* es la tercera novela que viene para afirmar la dedicación literaria de su autora. En la presente investigación intentaremos exponer la relación que alberga esta ficción con la parodia. Asimismo, trataremos de destacar el papel que desempeñan la metaficción y la *intertextualidad* en su trama. Para llegar a esta finalidad es imprescindible explorar los recursos temáticos y formales que constituyen su universo. En nuestro análisis crítico partiremos de una base teórica que nos servirá de herramienta para llegar a nuestro propósito.

Palabras clave: parodia; intertextualidad; metaficción; ironía; frustración.

Antes de entrar en materia del análisis crítico de la obra, conviene presentar un sumario de su argumento. La historia versa sobre la vida de tres individuos frustrados en su amor. Los tres creen tener la capacidad de cambiar el mundo a su alrededor, pero fracasan en sus intentos. Aura, una estudiante de Filosofía, es la protagonista que abandona la casa paterna para buscar el amor ideal y la libertad. Tras un encuentro casual en un parque público, llega a conocer a Sergio León Gómez, un ser megalómano, elitista, que no cree en nada. El protagonista es un vástago de la alta burguesía latifundista y autor de *La muerte del día*. Es un escritor frustrado, porque después de publicar su única novela insiste en llegar a las altas cimas de la belleza literaria, pero se estrella contra la página en blanco sin poder escribir una letra. La protagonista ve en él la imagen ideal del amor, por eso decide vivir con él. En el escenario aparece Mara, criada y amante de Sergio, es descendiente de unos esclavos negros africanos. Esta mujer tiene poderes sobrenaturales, cura y enferma a las personas a la vez. La casona de Sergio es el escenario de las orgías de Mara, Aura y el propietario y es el lugar donde consumen drogas de todo tipo. De este modo, la joven universitaria cae en el laberinto de la perversidad. En el camino, comparte sus planes, sueños y sufrimientos amorosos con Enrique, un arquitecto y padre de una familia joven, que se enamora también de ella. De este modo, el empresario llega a conocer muchos detalles de su vida y se convierte en testigo de muchos sucesos en la novela. Este espectador cuenta su propia historia y la de otros; en su relato explica los motivos de la destrucción final de Aura, el suicidio de Sergio y su propia caída en la desgracia.

Los sucesos se presentan a lo largo de 21 capítulos. Algunos vienen encabezados por unos versos o frases que sirven de presagio a los hechos venideros; su significado suele tener unas connotaciones irónicas

con respecto al contenido del capítulo que sigue. Citamos, por ejemplo, los versos de William Blake que abanderan el segundo capítulo y en los que dice el poeta inglés: "¡Ay Rosa, estás enferma! / El gusano invisible / que vuela en la noche, / entre el aullar de la tormenta, / ha encontrado tu lecho / de carmín alegre: / y su amor oscuro y secreto / en verdad destruye tu vida" (Triviño, 2009: 19). Estos versos resumen el contenido del capítulo que presiden. Su función paratextual sirve de aviso al lector para que sepa que la historia que va a leer está llena de amor, dolor y engaño. Así que las citas intertextuales de otros autores sirven de preludio a unos determinados capítulos de la narración. Pero cabría subrayar que el concepto de *intertextualidad*, según Julia Kristeva, supone un recurso literario estrechamente ligado a la parodia (2002: 73). Así pues, el objetivo principal del presente estudio consiste en ofrecer un análisis, que refleja una visión de la parodia moderna acogida por la escritora colombiana en un contexto hispanoamericano. Dado que por medio del tropo de la ironía y de la intención paródica, Consuelo Triviño describe un mundo poblado de individuos de todo tipo: intelectuales, académicos, estudiantes, esclavos, ricos y pobres. Esta novela presenta un microcosmos de la sociedad en la Colombia de los años sesenta y setenta.

El narrador está contando el relato en un momento presente en que está demoliendo la casa del escritor frustrado, Sergio León Gómez. Esto significa que la historia empieza desde el final. Así el arquitecto que funda viviendas reconstruye la historia de unos individuos derrumbados por sus sueños frustrados, partiendo de unos recuerdos del pasado. Relata desde su posición de *voyeur* la relación degradada, sadomasoquista y sofocante entre Aura y el arrogante escritor, Sergio León Gómez.

Enrique presenta su testimonio a un oyente que desconocemos quién es, por eso dice: "Usted sabe lo que le interesa a la prensa: drogas, prostitución, degradación y muerte" (Triviño, 2009: 32). Creemos que está contestando a unas preguntas que no están escritas en el texto; pero suponemos que estén allí de modo implícito, por eso dice al receptor de su mensaje: "Antes de ir al grano le diré que lo más importante es que su historia empieza con un sueño, un sueño que se repite y que ella trata de reconstruir" (Triviño, 2009: 29). Al mismo tiempo, el relato nos permite oír otras voces de otros personajes. Cada uno de ellos cuenta su propia historia desde su perspectiva para permitirnos ver todos los ángulos de su historia.

"Lo ocurrido me hizo comprender que no es posible cambiar el destino de las personas" (Triviño, 2009: 9). Así el narrador inicia el relato ofreciendo un sentido de fatalidad. De este modo, la impronta del naturalismo la encontramos desde el principio en el destino predeterminado e inevitable de los personajes. La fatalidad de su sino la vemos en la suerte predestinada y reservada para cada uno. Ya que al final de su deambular incesante por las calles de Bogotá, la protagonista fue violada y apuñalada a manos de dos rufianes que abusaron sexualmente de ella, Sergio, que no pudo eludir el fracaso, se suicidó; Enrique, el narrador principal de la historia, se hundió más en el desencanto y decidió seguir viviendo con una mujer que no ama.

La historia se elabora desde las memorias de Enrique. De ahí, los dos primeros capítulos adelantan la tragedia de Aura. Desde el principio, la prensa habla de una chica violada en el parque. Esto significa que el narrador desencadena los detalles de la vida de la protagonista mediante el uso de la *anaplísis narrativa* (Genette, 1989: 95), para llegar al momento presente en que la chica está sin memoria e ingresada en un centro de salud. Este anacronismo es "uno de los agentes catalizadores más eficaces para señalar al lector la necesidad de distanciamiento y disipar la ilusión mimética" (Sklodowska, 1991: 39).

La novela es una crítica contra la generación del 68. La escritora se camufla en la voz del narrador para cargar las tintas sobre dicha prole, por eso dice: "La generación de León Gómez quiso volver del revés todo, burlarse de la religión, de la tradición y contrariar a los mayores" (Triviño, 2009: 36). Si nos acercamos a la comuna hippy, un espacio donde la joven rebelde pasaba unos días, veremos allí a unos

seres que representan una generación abúlica e irresponsable, porque "no querían ir a la universidad ni deseaban trabajar para conseguir dinero" (Triviño, 2009: 134).

Estamos ante una ficción que se desarrolla en tres ejes fundamentales relacionados con el protagonista, Sergio León Gómez: su vida, su obra y la crítica escrita sobre su creación literaria. Así pues, tenemos dos novelas una dentro de la otra. Si consideramos la historia de Aura como un relato marco, tenemos *La muerte del día*, novela de Sergio, como ficción insertada en la historia principal. Asimismo, en el relato marco aparecen unos fragmentos de sus memorias y de sus cuentos. Sus narraciones hablan de la vida de los esclavos que trabajan en sus haciendas. De este modo, estamos ante un mundo de relaciones enmarañadas que hacen de la estructura novelística una estructura muy compleja, debido a la multiplicidad de su universo, las historias intercaladas, la diversidad del discurso y la fragmentación de los sucesos. Todo esto enfatiza su carácter embrollado.

Linda Hutcheon, en su artículo "Ironía, sátira y parodia", fija una serie de conceptos y diferenciaciones entre estas figuras literarias. La parodia se define según ella "como modalidad del canon de la *intertextualidad*" (1992: 177). Esto significa que la parodia efectúa una superposición de textos. En su novela, Triviño emplea la técnica posmoderna de la *intertextualidad* para introducir textos ajenos, con el fin de resaltar un sentido paradójico e irónico con respecto al contenido de algunos capítulos. De ahí, leemos versos de Fernando Charry Lara, de William Blake y de Baudelaire; también hay frases de Xavier Alegre. Hoy en día, la parodia se ha convertido en un procedimiento constructivo muy importante en la literatura, que para algunos críticos, según Hutcheon, es uno de los elementos que definen lo que se ha dado en llamar la era posmoderna (1992: 178).

En este devenir, la parodia ha dejado muy atrás su antigua connotación de burla para adquirir un sentido fundacional, cimentado en la imitación y la deformación. Sin embargo, en dicha transformación el sentido burlesco de la parodia sigue existiendo en el ámbito de los estudios literarios. Como indica Teruel, en el análisis de las artes y de las manifestaciones culturales populares, la parodia siempre se ha aparecido con un carácter peyorativo, pues "es innegable la presencia de un componente ridiculizador, burlesco o satírico, denostativo para con el modelo, en el concepto de parodia que tradicionalmente se ha venido manejando" (1994: 81).

Para mostrar su intención paródica en *Una isla en la luna*, la escritora bogotana emplea elementos referenciales a otros géneros, estilos y obras, por eso no nos resulta extraño encontrar varias referencias culturales y artísticas en el libro. Los personajes hablan de Jorge Luis Borges, Kafka, Goethe, Eliot y el poeta alemán Hiderling, entre otros. Igualmente, hacen referencias a obras artísticas y literarias como *El lobo estepario*, del escritor suizo alemán Hermann Hesse. Este libro es un reflejo de las obsesiones e intuiciones de su propio autor. En este contexto sirve de referencia literaria al tema de la obsesión de Sergio, el protagonista de nuestra novela, que insiste en escribir algo nuevo para alcanzar la belleza literaria; pero es incapaz de redactar una letra. Por otra parte, dichas referencias cristalizan las lecturas previas de la autora. El título de la novela, *La muerte del día*, hace referencia al artículo "La muerte del autor", del crítico francés Roland Barthes; asimismo, el nombre del crítico alemán Karl Blume, personaje en la novela de Triviño, hace referencia al crítico norteamericano Harold Bloom. Así pues, "Lo interesante de los textos literarios es que construyen su propio *Campo de Referencia Interno* (CRI) al mismo tiempo que se refieren a él" (Harshaw, 1997: 130).

El narrador habla de *La muerte de la familia*, un libro de David Cooper que era difundido entre los ambientes universitarios. El ejemplar incluye ideas devastadoras contra los principios morales de la familia. De ahí, la circulación de este volumen entre los universitarios enfatiza la pérdida de la generación citada, por eso el narrador dice: "no sé por qué diablos circuló entre los ambientes universitarios, ya de por sí

iconoclastas como para acabar de alborotarlos, después de los sucesos trágicos de los setenta" (Triviño, 2009: 38-39). Además, el título del manual de Cooper es una parodia del artículo arriba mencionado de Barthes.

En su ejercicio paródico, la autora ironiza la situación de los estudiantes superfluos en aquel tiempo, que abandonaron la casa familiar para ocupar viviendas de sus amigos, abusando de la confianza y de la hospitalidad de sus padres. En este panorama en que la juventud hace caso omiso de los valores éticos, no nos extraña verles inmersos en relaciones eróticas de todo tipo. Actividades lascivas patrocinadas por el profesor de Antropología, Napoleón Ezguerra, que era "el medio de cultivo de los hongos, con ideas letales que corrompían las jóvenes mentes" (Triviño, 2009: 87). De este modo, la escritora ataca frontalmente a la institucionalidad académica representada en Napo, que encarna a aquellos profesores que hacen propaganda de las ideas indecentes, la rebelión de género y la absoluta libertad sexual. Triviño utiliza a Napo como punto de partida para criticar a algunos profesores pedantes, que adopten ideas destructoras de los conceptos decentes. De este modo, nuestro punto de vista coincide con la opinión de Mercedes Rodríguez Pequeño, que afirma: "Un asunto histórico, o un personaje, pueden ser el punto de partida para desarrollar uno de los temas éticos más complejos" (2009: 24). La referencia cultural al cuadro *El grito*, de Edvard Munch, es muy significativa, porque representa el grito de la propia autora contra el pasotismo de una generación, que confundió la noción de la libertad con el libertinaje y desdeñó los valores morales y éticos de su mundo. Según Bajtín, la parodia, para llegar a ser un procedimiento productivo y no una simple burla anodina, debe operarse a través de una *estilización paródica*, es decir, "tiene que recrear el lenguaje parodiado como un todo esencial, que tiene su lógica interna y descubre su universo especial, ligado indisolublemente al lenguaje parodiado" (1989: 180). De esta manera, la introducción de otros textos es un procedimiento fundamental en la parodia de la novela, ya que estas voces juegan un papel básico en la revelación del habla de los personajes del relato de Triviño.

Varios críticos apuntan que la incorporación de una novela dentro de otra es un rasgo metaficticio en el libro (Orejas, 2003: 22), ya que tenemos una novela marco y otra introducida. Para resaltar este concepto metaficticio, citamos un párrafo de *La muerte del día*, obra de León Gómez, en la que el protagonista plantea la vida de un ser perdido, desesperado, errante que va vagando por el mundo: "Una larga noche, vuelo persiguiendo cometas, caigo por un precipicio (…). Me contagió la enfermedad de la ciudad donde perseguía la quimera. Fui tras los sueños de inmortalidad, la bohemia, los artistas malditos" (Triviño, 2009: 68).

Las citas intertextuales de *La muerte del día* parecen ser seleccionadas por el narrador, para reflejar la mediocridad de su autor que pretendía un profundo conocimiento del mundo, la cultura y la literatura. Además, simulaba originalidad, mientras que encargaba a un negro para escribirle sus notas y textos; incluso plagiaba descaradamente poesía de otros autores. Las frases escritas por él no tienen sentido. En este microcosmos lo más relevante es el paralelismo y la semejanza entre la vida de Sergio, protagonista del relato marco y el héroe de su obra de ficción. Ambos son adictos al alcohol y al tabaco; ambos están hundidos en relaciones sexuales para cubrir el vacío de su ser; ambos deambulan por las calles de Bogotá por las noches, buscando su identidad perdida.

En su entrevista con Concepción Bados Ciria, Consuelo Triviño recalca la importancia del uso del humor y la ironía en su obra, mostrando la dificultad de manejarlos en la escritura: "el humor es el asunto más serio y difícil en la escritura" (2013). Percibimos la intención burlesca de la autora en su descripción de un ambiente cargado de drogas, humos de cigarrillos y alcohol, y en el que el crítico alemán Karl Blume y León Gómez plantean cuestiones de carácter literario. Al tener en el centro de la novela a un personaje escritor y a otro crítico, entonces la literatura pasa a ser un componente temático de la novela. Al inventar

un cosmos ficcional, esto significa que a Consuelo Triviño le interesa destacar la importancia del arte de narrar. El tema de la literatura en *Una isla en la luna* se convierte en tema no solo del universo imaginario de la autora, sino también en contenido de la propia práctica de la escritura narrativa.

Así pues, el juego paródico es evidente: por una parte leemos los fragmentos de *La muerte del día*, escrita por León Gómez; por otra, leemos la historia de su vida, que está completamente inmersa en la propia obra, que es el ejemplar que estamos leyendo. De esta forma, el rasgo metaliterario es característico en la fábula de Triviño, puesto que "la dimensión paródica de la novela se funda, pues, en tres procedimientos fundamentales: la inversión defamiliarizadora de la perspectiva, la intertextualidad (…) y las meditaciones metadiscursivas" (Sklodowska, 1991: 37).

Mediante el uso de la técnica de la *intertextualidad*, la autora introduce el discurso crítico de Karl Blume en la historia principal de Aura, para mostrar la recepción crítica de la obra del protagonista. Karl considera a Sergio como el "representante de una generación que rompía con el pasado y disfrutaba desenmascarando las falacias de la cultura oficial" (Triviño, 2009: 109). Tras la lectura de unos fragmentos del relato de Gómez y saber la opinión favorable y elogiosa de la crítica de Blume, entendemos que Triviño critica la postura tomada por algunos escritores de aquel tiempo, que rompían con el pasado de la literatura tradicional y despreciaban a los iconos de la tradición literaria, ya que por una obra alabada por un crítico alemán, le concedieron a un escritor parásito, como Sergio, el Premio Nueva Era de Narrativa. *La muerte del día*, en opinión de Blume, es "una compleja novela del desencanto, síntesis de una generación que rompió con los valores tradicionales" (Triviño, 2009: 82). De estas palabras entendemos que el relato refleja el panorama literario en los años de la transición. En este sentido, vemos que la escritora plantea uno de los temas tratados por la crítica colombiana especializada en la literatura moderna y contemporánea: el complejo de inferioridad respecto a los influjos extranjeros y la superación de un patriotismo literario miope. El libro es una denuncia contra los que critican el localismo de una literatura "incapaz de superar la visión maniquea" (Triviño, 2009: 62). Según el texto, vemos que estos, supuestamente, intelectuales se quejaban de la tradición de su país y contagiaban a la elite "el desdén y el desprecio por lo propio" (Triviño, 2009: 62). Por lo tanto no nos extraña que a pesar de la mediocridad de Sergio "se burlaba de los símbolos de la patria, de la religión, de la familia y de la tradición literaria" (Triviño, 2009: 62).

El reportaje escrito por Aura sobre el drama de la gringa "La Mona Linda" destapa una cara nefasta de la realidad colombiana: el tráfico y el consumo de sustancias narcóticas. La gringa es una indigente que vivía en la calle, pero ahora está en un estado vegetativo por el excesivo consumo de drogas. La cita intertextual de dicho reportaje nos permite estudiar el tropo de la ironía desde una perspectiva semántica. Dado que la crónica de Aura nos permite evaluar y diferenciar entre su habla directa y sencilla y el habla falsamente retórica de Sergio. Del mismo modo, podemos distinguir entre el lenguaje rebuscado y exagerado de Blume y el habla económica y sobria del narrador. Aura describe la pésima situación de la gringa, una víctima de las drogas, diciendo:

> Ojos azules, nariz recta, labios bien dibujados, a pesar de las llagas en las comisuras. Las manchas provocadas por el sol y la suciedad maltratan su piel. Brillo en la mirada, aunque los parásitos se la comen viva: piojos y pulgas que la acosan y le provocan gestos de simio. (Triviño, 2009: 132-133)

La escritora inserta esta crónica en el texto, de forma consciente y premeditada, con el fin de transmitir al lector un sentido peyorativo por el alto consumo de drogas; pero por otro lado, quiere destacar la multiplicidad de discursos y de voces en su relato. Así, nos hace reflexionar en el propio texto objeto de nuestro estudio, en otros textos ajenos o en asuntos extraliterarios. La novela es un ejemplo representativo

del uso de la parodia moderna, ya que, según Martínez Fernández, este procedimiento, al nivel semántico y pragmático, facilita la reflexión metaficticia en el propio texto y en otros ajenos (2001: 79).

La actividad paródica es una de las formas en que la escritora colombiana expresa la reflexión sobre la literatura y su importancia. Mediante este recurso, Triviño Anzola ironiza la incapacidad de Sergio de escribir un nuevo texto con el que alcanza la belleza artística. A este hombre frustrado le golpean unas ideas que mueren antes de nacer. Sin embargo, adopta la postura de un escritor prepotente y sabio. Pero el sentido burlesco y satírico no solo se dedica a él, sino también a la recepción crítica de su obra. Dado que su libro con sus ideas vanguardistas sirvió de apoyo para los jóvenes que querían "atacar la novela de denuncia, el realismo social y el denostado costumbrismo imperante entre los autores más reconocidos" (Triviño, 2009: 104).

Así pues, la compleja dualidad de lo paródico se halla en el libro de la escritora colombiana en dos aspectos: por un lado está la fase de choque provocado por un sentido de transgresión, de ruptura con la tradición. Este aspecto está tratado en los fragmentos extraídos la novela de León Gómez; su texto se aleja de la tradición artística establecida en la literatura nacional del país para buscar un nuevo modelo experimental. Entonces, la ironía sirve para ridiculizar este intento transgresor del arte, en defensa de la tradición. Por otro, visualizamos en los comentarios del personaje con el crítico alemán, Karl Blume, la otra fase paródica en que la ironía funciona como arma de combate contra los modelos narrativos anquilosados que impiden la evolución del arte. En el fragmento siguiente vemos con claridad esta segunda faceta:

> Erróneamente ciertos novelistas nacionales habían despreciado ese espacio literario, obnubilados por el realismo mágico. Otros narradores, en cambio, empeñados en una literatura urbana, para mí imposible en ciudades tan provincianas, habían caído en el folletín, que si bien es eminentemente urbano, adolece de la capacidad de penetración que se espera de una alta obra de arte. (Triviño, 2009: 102)

De esta manera, la parodia convierte el texto de Consuelo Triviño en un texto de reflexión sobre la literatura y la tradición artística, porque al tener fragmentos y citas de distintas obras, podemos decir que "la parodia parece funcionar siempre *intertextualmente* como lo hace la ironía *intratextualmente*. Ambas hacen eco, para marcar no la similitud, sino la diferencia" (Hutcheon, 1992: 192). Así pues, en *Una isla en la luna* la parodia forma parte de la estructura narrativa que nos permite elaborar una visión personal de la realidad contemporánea. Este ejercicio paródico ha permitido a la novelista hacer un retrato irónico y satírico de la vida de un escritor fracasado. Del mismo modo, le ha permitido hacer un homenaje a todos aquellos escritores que hacen buenas obras.

La anécdota desnuda a todos los que se mueven en su microcosmos. El narrador en sus declaraciones nos deja ver su impotencia ante un amor casual, furtivo y disimulado hacia una chica que no comparte con él su sentimiento. Es otro tipo contradictorio que emana responsabilidad paternal y sentimiento morboso al mismo tiempo. La obra nos permite visualizar sus miedos y frustraciones. Este hombre quiere escalar socialmente, llevando la carga de reprimir su amor hacia una chica joven que prevé su destrucción final sin poder salvarla. Al mismo tiempo, asume su total responsabilidad hacia su familia, disimulando la otra faceta de su vida. De este modo, la ficción desnuda al narrador igual que al resto de los personajes de la obra.

De ahí, en la lectura del texto, vemos que los personajes van por un camino sin retorno. Ninguno de ellos intenta corregir su conducta torcida. Nos choca la postura de la protagonista que tiene diecisiete años y rechaza la forma tradicional de vivir con sus padres para buscar otros modelos de vida más modernos. El empresario que tiene éxito en su trabajo y vive con su esposa e hija por obligación y no por amor. El escritor perverso y sin talento creativo que se deja caer en el lodo de las drogas y el sexo sin admitir su fracaso profesional. Ninguno de los tres tiene la intención de enmendar su conducta y esto acentúa la impronta del

naturalismo en el esbozo de la vida de estos tipos. Los tres se vinculan por su falta de experiencia vital, su pasividad y por las ideas erróneas que tienen sobre sí mismos y sobre los demás.

Al acercarnos al mundo narrativo de Consuelo Triviño, observamos que la autora en su propuesta no solo indaga en la quimérica idea del amor ideal y absoluto, sino que también plantea el tema del fracaso y lo convierte en un motivo temático principal en la fábula. Esto lo hemos visto plasmado en la conducta de unos individuos perdidos. De ahí, esta cuestión ocupa el primer plano en la narración. Dado que la estética de este tema radica en que la literatura ofrece un espacio para este tipo de personas de las que nadie se preocupa ni se fija en sus vidas, el narrador menciona algunos modelos de su ámbito más allegado:

> En mi entorno tenía muchos ejemplos de árboles torcidos. Vago era un intelectual, como mi primo, incapaz de ganarse la vida, habituado a que la familia o la mujer lo mantuvieran. Inútil el hijo de la vecina que no estudiaba, pero tampoco trabajaba y se levantaba a las tantas. (Triviño, 2009: 127)

Así pues, la isla a la que se refiere el título de la novela no existe fuera de la imaginación de los personajes, dado que la autora pinta un cuadro de tipos sicológicos, estratos y ambientes sociales, viviendas y calles de la Bogotá de los años sesenta y setenta. Período de empeños de transformación, de rebeldías, de búsqueda de la libertad. El relato radiografía la sociedad colombiana en fase de transición, con grandes aspiraciones hacia la modernidad y la democracia. Para alcanzar estas metas, esta generación pisotea la moral, lo ético y lo estético con falsas pretensiones de igualdad y libertad.

Entonces, la luna se convierte en un símbolo de las grandes ilusiones y esperanzas; y la isla a la que se refiere el título puede ser una metáfora de los sueños imposibles. La autora ha situado las grandes ilusiones en la luna, como espacio inalcanzable para todos los personajes soñadores de su relato, para reflejar sus dudas y su mirada escéptica hacia la realidad circundante.

El término viaje aparece muy a menudo en el libro, ya que el acto de la lectura es un viaje por un mundo utópico en que nos quedamos atrapados y rehenes de lo que cuenta el narrador. De hecho, para reconstruir esta historia retrotraída de unos recuerdos del pasado, el arquitecto reconoce: "Recordar para mí es viajar a través de estas calles hacia un pasado muy lejano" (Triviño, 2009: 22).

También el tema del mal aparece como otro recurso temático en la novela; así lo expone Enrique, el relator de los episodios: "el mal ejerce su poder de seducción por cuanto habita en nosotros como un virus dormido, siempre a la espera de una oportunidad y a veces se disfraza de amor" (Triviño, 2009: 10). Así el mal no aparece como una amenaza, sino que viene disfrazado y camuflado en un aspecto engañoso de un amor. Como consecuencia de ello, llegamos a conocer detalles espeluznantes de la vida de Sergio que no es más que un vampiro que se mueve en el mundo por las noches para cazar a sus pobres víctimas de entre las jovencitas soñadoras. Las lleva a su casona en la calle sesenta y dos, donde monta sus orgías nocturnas. Su casona con su picaporte de cabeza de demonio y la criada negra hechicera con sus magias y brujerías invisten la novela de matices góticos, dado que la estructura laberíntica de un hogar oscuro, el gato negro que vive allí, los aparatos herrumbrosos y el carácter ambiguo del protagonista todos estos son elementos góticos en la novela. Estas tonalidades sombrías enfatizan el empeño de la autora para salir de un mundo utópico y bello para introducirnos en un cosmos más realista, carente de belleza y de virtud, en que el mal ejerce su papel sobre todos los que se mueven allí. Entonces, el discurso hechiza y atrapa tanto al oyente, que está escuchando las declaraciones de Enrique, como al lector que está leyendo la novela. Sin embargo, no podemos considerar el texto de Consuelo Triviño como un relato gótico, porque "la novela gótica utiliza lo bello y lo sublime como referentes de una actitud vital: el terror y la oscuridad no son sino un velo que habrá que levantar y bajo el cual se ensalzan la belleza y la virtud" (González Moreno, 2007: 119). La belleza y la virtud parecen ser unas cualidades ausentes en la conducta de los personajes de Triviño. Por

otra parte, la heroína se mueve siempre en un entorno oscuro, poblado de unos seres destrozados y deformados: drogadictos, mendigos, errantes, fracasados, perdidos, etc. De esta manera, la oscuridad exterior llega a transformarse en metáfora de la ausencia de la luz interior, tanto en Aura como en el resto de los personajes.

El caserón de la familia de León Gómez parece ser el foco del mal en la novela. Dado que en ella se empeora la vida de Aura y en ella se montan las orgías entre Sergio, Mara y la joven rebelde: "Al entrar en esa casa, poco a poco, se percibía el sutil influjo del mal, ese gusano que daña por dentro la fruta, que marchita el jardín florido" (Triviño, 2009: 185).

La ausencia del papel del padre es otra cuestión relevante en *Una isla en la luna*. En la relación familiar no percibimos que los padres cultivan los valores necesarios para fortalecer los vínculos familiares ni los conceptos éticos en sus hijos. El modelo presentado en esta fábula es negativo, ya que el progenitor de Aura es tirano y el de Sergio es amante de las bellas esclavas que las dejaba embarazadas: "Los esclavos de estas novelas servían sexualmente a los amos según los caprichos diversos de estos" (Jackson, 2003: 125). Este abuso sexual lo ejercían y lo siguen ejerciendo los abuelos y los tatarabuelos de Sergio con las esclavas hermosas. Como consecuencia de ello, Mara es la amante de turno del hijo hacendado y así sucesivamente. Su existencia en la vida del protagonista es contundente, porque se convierte en su pitonisa y curandera. Ella es el alter ego femenino de Sergio. En el contexto aparece como una bruja y la casa que habita se transforma en un manantial del mal. Así pues, el elemento erótico forma parte esencial en la temática tratada, porque cristaliza el declive en la conducta de los personajes.

El texto de Triviño cristaliza las aportaciones culturales de los africanos a la cultura hispanoamericana: creencias, dioses y leyendas. El relato pone a flor de piel estas manifestaciones culturales y su huella en la narrativa hispanoamericana del siglo XXI. Los esclavos negros creían en los poderes sobrenaturales, por eso el protagonista estaba convencido de que Mara era una bruja, porque a los pocos días de su llegada su padre se suicidó y las criadas dejaron la casa una tras otra. Sergio de niño creía que su padre llegó a forzar a Mara, por eso cobró su castigo, puesto que ella invocó a sus dioses africanos y se introdujo en sus sueños para darle "la orden fatídica: colgarse de la ducha" (Triviño, 2009: 163). La única interpretación de los hechos absurdos en un mundo sórdido y sin razonamiento es el manejo de poderes no humanos. Por lo tanto, el héroe estaba convencido de que su sirvienta usaba la magia y la brujería para llegar a sus fines y para cambiar su destino fatídico. La actitud del personaje coincide con la opinión de Shirley Jackson, que dice: "Se puede definir la magia como la creencia en la habilidad de manipular las fuerzas no humanas para alcanzar un fin deseado" (2003 : 87).

La historia de los esclavos negros se centra en los capítulos del 14 al 17. Enrique consigue algunos detalles sobre su vida, sus historias y sus leyendas a través de los cuentos y las memorias de Sergio. Así pues, el texto de Consuelo Triviño revela la relación del africano, como participante y portador de varios elementos culturales, con la sociedad hispanoamericana. En la contextualización del drama de los negros, la autora destaca el problema racial que existe en Colombia de manera irónica. La importancia de este tema en la novela radica en señalar la continuación de este asunto en la narrativa hispanoamericana del siglo XXI. Como consecuencia de este planteamiento, la biografía de Mara desplaza los sucesos de la historia hacia otro punto que nos muestra el patrimonio cultural y religioso de los negros africanos en la literatura hispanoamericana. Así Consuelo Triviño arroja la luz sobre este sector marginado de la población en la Colombia de aquella época.

Así pues, la formación cultural del héroe depende en gran medida de lo recibido y aprendido en su niñez, ya que la infancia del protagonista está marcada por historias y leyendas contadas por las criadas, que le hablaron de aparecidos y de fantasmas de esclavas negras que rondaban la finca de su familia:

"hablaban de una esclava condenada a la hoguera en tiempos de la colonia con la que se comunicaban a través de una médium" (Triviño, 2009: 143).

Las historias contadas por los negros en la novela tienen entre sí una relación metaficticia, puesto que Gérard Genette explica que "el metarrelato es un relato en el relato" (1989: 318), ya que, según Hutcheon, "la metaficción que se escribe en nuestros días recurre a menudo a la parodia para escudriñar las formas contemporáneas y juzgarlas a la luz de las exigencias positivas de las estructuras del pasado" (1992: 182). En este sentido, vemos que el libro es una denuncia contra la esclavitud y contra el trato brutal hacia la gente de color, puesto que la autora critica la situación infrahumana y racial hacia los negros. Es sabido que a los esclavos africanos les llevaban en veleros muy pequeños encadenados y apiñados para llevarles a otro sitio para venderlos: "En el viaje cantaron sus lamentos, le dieron música al dolor por la pérdida de los que morían encadenados a ellos" (Triviño, 2009: 156).

Así pues, *"*Encadenadas*"* y "Diosas de ébano", dos cuentos de Sergio, aparecen en el contexto para enfatizar el aspecto metadiscursivo en el relato. Ambos resaltan las dramáticas historias de los esclavos. En el texto apreciamos la influencia de la tradición africana en la cultura hispanoamericana: "Sin lugar a dudas, la servidumbre negra jugó un papel decisivo en la vida de este escritor, quien creció escuchando las leyendas coloniales en las que muchas mujeres de raza negra eran acusadas de brujas y quemadas en la hoguera" (Triviño, 2009: 161). Así pues, en las narraciones de Sergio se mezcla la historia con la leyenda.

Por otra parte, la escritora colombiana refleja en su relato el tema de la realidad socio-económica con el fin de subrayar el medio donde se mueve la mujer colombiana en los años setenta. Se manifiestan en la novela los rasgos físicos y culturales que señalan a la negra y a sus raíces como un grupo de individuos distintos a los blancos de la sociedad colombiana. El crítico brasileño Carvalho-Neto subraya el desdén que se siente hacia las raíces africanas (1971: XIII), aspecto que vemos en el rechazo de los niños a Mara por ser negra: "El primer día en la escuela, los niños se burlaron de la negra flacuchenta y ella enfurruñada se negó a volver" (Triviño, 2009: 178).

Consuelo Triviño posterga el tema de la memoria a un segundo plano, porque su meta va mucho más allá que presentar una novela testimonial o memorial. Su finalidad se centra en otorgar voz y vida a todas aquellas personas silenciadas y olvidadas para que hablen de sus dramas. Por esta razón tenemos un texto polifónico. Sin embargo, en el caso de Mara, el personaje que despliega su drama y las tragedias de sus antepasados es Sergio. El propósito de la autora se basa en dejar escrito las historias y las leyendas de los esclavos negros para que nunca se queden relegadas al olvido y para que las tengan presentes las nuevas generaciones.

De este modo, los cuentos y las memorias de Sergio sirven de registro que guarda contra el olvido el drama de los negros en la Colombia de la transición. Esta intención se ve explícitamente en sus palabras, puesto que él lleva el cargo de dejar su testimonio mediante la escritura:

> Mara ocultaba celosamente su herencia y no la hubiera compartido de no haberla convencido de que mi intención era preservarla en la memoria, ser el guardián de su legado y ofrecérselo a otros, para que no desapareciera con ella, en caso de que falleciera antes que yo. Sus recuerdos viajaban hasta la noche oscura, de allí venían ecos de amargas leyendas, quejas del alma, latigazos que aún la atormentaban en sus pesadillas y tierras de ensueño (Triviño, 2009: 155).

Así pues, en este relato polifónico se combinan las voces de diferentes individuos para ofrecernos una visión multifacética de la realidad.

A modo de conclusión

Al llegar al final de nuestra investigación, podemos decir que *Una isla en la luna* es un viaje literario que traslada a los lectores del pasado al presente, de la transición a la democracia, para aclarar aspectos de una época sumamente confusa y polémica. Hemos analizado un texto en que la ironía, la parodia y la *intertextualidad* no son meros recursos estilísticos, sino que forman parte esencial de su estructura y de su argumento. Triviño Anzola ha empleado un lenguaje directo, sencillo y poético para indagar en la realidad colombiana, en aras de hacer memoria a una generación olvidada y sin voz.

Hemos constatado que Consuelo Triviño ha demostrado una habilidad extraordinaria en su percepción del mundo en que se mueven sus criaturas novelescas. También, a través de este estudio, hemos visto los distintos tipos que aparecen en el relato y forman la sociedad colombiana. La incorporación de personajes negros en la narración ha servido de muestra a las aportaciones culturales que añaden a la literatura hispanoamericana. Hemos comprobado que esta ficción escrita en el nuevo milenio muestra el poco avance en el camino hacia una vida mejor para los descendientes de los esclavos africanos en Hispanoamérica. Al final, queda señalar que hemos observado la impronta del modernismo y del posmodernismo en el planteamiento temático y formal de esta obra, sin olvidar las explícitas huellas del naturalismo en su trama.

Después de este viaje literario, hemos visto que la novela ofrece al lector un microcosmos bien organizado y bien vinculado con la narrativa moderna y contemporánea a través del punto de vista de más voces. Los recursos temáticos y estéticos manejados en ella afirman una vez más que esta obra está ligada a los grandes modelos de la literatura universal.

Referencias bibliográficas

Bados Ciria, C. (2013). Consuelo Triviño: una narradora trasatlántica. *Revista digital (Real Academia Hispano-Americana de Ciencias, Artes y Letras)*, nº.3. Recuperado de http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-69943.html.

Bajtín, M. M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Carvalho-Neto, P. D. (1971). *Estudios afros*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

González Moreno, B. (2007). *Lo sublime, lo gótico y lo romántico: la experiencia estética en el romanticismo inglés.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Harshaw, B. (1997). "Ficcionalidad y campos de referencia: Reflexiones sobre un marco teórico". En Dolězel, L., Iser, W., Martínez Bonati, F., Pozuelo, J. M., Ryan, M. L., Schmidt, S. J. *Teorías de la ficción literaria*. (pp. 123-157). Madrid: Arco/Libros.

Hutcheon, L. (1992). "Ironía, sátira y parodia. Una aproximación pragmática a la ironía". En Silva, H. (ed.), *De la ironía a lo grotesco*. (pp. 173-193). México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Jackson, Sh. (2003). *La novela negrista en Hispanoamérica*. Madrid: Pliegos.

Kristeva, J. (2002). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos, 3ª ed.

Martínez Fernández, J. E. (2001).*La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.

Orejas, Francisco G. (2003). *La metaficción en la novela española contemporánea*. Madrid: Arco/Libros.

Rodríguez Pequeño, M. (2009). "Referentes artísticos y literarios en la novela española actual". En VV. AA. *Musas hermanas. Arte y literatura en el espejo del relato.* (pp. 7-26). Valladolid: Cátedra Miguel Delibes.

Sklodowska, E. (1991). *La parodia en la nueva novela hispanoamericana (1960-1985)*. Benjamins, J. (ed.). Amsterdam/Philadelphia: Publishing Company.

Teruel Pozas, M. (1994). *Tom Stoppard: La escritura como parodia*. Valencia: Universidad de Valencia.

Triviño Anzola, C. (2009). *Una isla en la luna*. Murcia: Alfaqueque.

Hogar de pertenencia y desplazamiento: una respuesta de José Watanabe a la categoría de "poeta nikkei"

SHIGEKO MATO

Universidad de Waseda

Resumen: Este trabajo examina cómo José Watanabe, poeta peruano, retrata el concepto de "hogar" en tres poemas, "Este olor, su otro", "La pared" y "Paisaje móvil", para provocar la duda de catalogar sus poemas como obras que derivan completamente de su raíz japonesa. En estos, Watanabe proyecta una imagen doble de hogar como un lugar estable e inestable. Por un lado, el hogar de Watanabe *temporalmente* ofrece un sentido de pertenencia a cierta raíz o tierra natal; sin embargo, por otro lado, es un entorno que *constantemente* se hace inestable y móvil, convirtiendo el sentido de pertenencia en un sentido de desarraigo y desplazamiento. Presentando tal imagen contradictoria de "hogar" y movilizándola continuamente en su poesía, Watanabe intenta demostrar que la idea de buscar o mantener la raíz y la identidad culturales, aunque la idea le cautive y le seduzca, resulta ilusoria e imposible.

Palabras clave: José Watanabe; el concepto de hogar; la movilidad; identidad de nikkei.

1. Introducción

¿Qué busca exactamente José Watanabe Varas (1946-2007), poeta peruano, a través de su poesía? En una entrevista con Maribel De Paz, Watanabe intenta contestar a esta pregunta sabiendo que lo que busca es inalcanzable:

> —¿Digamos que a través de tus poemas buscas tu propia identidad?
> —En todos. Sí, para conocerme. Quiero saber qué soy, cómo soy.
> —¿No te desespera pensar que nunca vas a saber quién eres?
> —No, porque sigo escribiendo. Si me dijeras que me voy a morir mañana me desesperaría, diría "voy a morir sin saber quién soy". Tengo la esperanza de vivir unos años más y ojalá en esos años más llegue a una definición de mí mismo, aunque sea ficticia, porque yo sé que es mentira.
> —La vas cambiando.
> —Sí. La vida no es estática, la vida siempre está girando, y quizá nunca sepa quién soy. Creo que muy poca gente sabe quién es… (De Paz, 2010: 232)

La idea de "morir sin saber quién [es]" le da un sentido de desesperación, pero al mismo tiempo, es el mismo Watanabe el que enfatiza la imposibilidad de encontrar una auténtica definición de quién es. De hecho, es él el que intencionalmente rompe con la idea de que la identidad es estática, creando definiciones imaginarias y mentirosas y constantemente transmutándolas en otras en su poesía, para llamar la atención hacia la fluidez e inestabilidad de la identidad.

A pesar de esta postura maleable de Watanabe hacia la identidad, algunos críticos lo han definido como un poeta peruano-japonés o poeta nikkei. Watanabe expresa su incomodidad con la categorización étnica y racial de nikkei que han hecho algunos críticos: "No me molesta [que me asocien con la serenidad japonesa

y el haiku], pero tampoco quiero que exageren. Tengo influencia del haiku, pero no tanto como muchos suponen" (ibíd: 228). En otra entrevista con Enrique Higa Sakuda, el poeta muestra su inquietud:

> Mucho me quieren estereotipar, me quieren japonizar. Hay muchos estudios que están haciendo ahora en EE.UU. sobre mi poesía, donde me estereotipan bastante. O sea, soy producto de las grandes culturas la japonesa y la andina. Y yo no me siento representante de dos grandes culturas. Yo escribo nada más. (Watanabe "La entrevista")[1]

Ignacio López-Calvo ya ha examinado detenidamente la postura crítica de Watanabe hacia esta etiqueta de "poeta nikkei" y ha criticado la tendencia a exagerar la influencia de la ascendencia japonesa en su creación poética. López-Calvo indica: "Aunque el poeta reconoce la influencia del *haiku* y de las enseñanzas de su padre japonés en su visión del mundo y poesía, sería un error que se asociara toda la producción poética de Watanabe con la cultura japonesa" (López-Calvo, 2013: 180; la traducción es mía)[2]. Para aproximarse a la obra de Watanabe con una mirada más amplia, el crítico propone que uno debe leerla considerando su identidad mestiza, un producto de un padre, inmigrante japonés, y una madre peruana de ascendencia moche (un grupo indígena precolombino que se ubicaba en la costa norte de Perú) (ibíd: 164). Sin embargo, tal aproximación a través de la exploración de la identidad mestiza de Watanabe, aunque agregue otro elemento de identidad y herencia a la japonesa, todavía no llega a resolver los problemas de asociar automáticamente la poesía con su identidad y herencia y categorizar su poesía basándose solo en su antecedente étnico y racial. En otras palabras, por un lado, López-Calvo intenta alejarse de un enfoque que solo gira en torno a la etnicidad y raza del poeta, un acercamiento basado solo en "premisas de identidad étnica" en las palabras del crítico (ibíd: 181); por otro lado, no obstante, termina basando su estudio en otras "premisas de identidad étnica," que ahora abarcan, no solo la herencia japonesa, sino también la andina.

Para evitar limitarnos a que solamente nos enfoquemos en la conexión entre la obra de Watanabe y su ascendencia japonesa, andina o mestiza y su identidad étnica y racial, yendo más allá de las "premisas de identidad étnica", hay que contemplar nuevamente y con más cuidado lo que Watanabe continúa buscando mientras sigue escribiendo. Tal y como se ha señalado anteriormente en la entrevista con De Paz, Watanabe indica que en el proceso de búsqueda de identidad, contradictoriamente decide que no quiere encontrar una auténtica identidad definida e inmutable, de tal manera que continúa haciendo de ésta una definición inalcanzable a través de su poesía (De Paz, 2010: 232). Aunque parezca hablar exclusivamente de la identidad en sí —la cuestión de su ascendencia japonesa, andina y/o la ambivalente identidad mestiza de las dos culturas—, consideramos que el tema central que se destaca en las palabras de Watanabe no debe confundirse con la identidad en sí, ya que más bien se centra en la búsqueda de lo inalcanzable. Ya que es obvio en la expresión "la búsqueda de lo inalcanzable", la búsqueda de Watanabe siempre conlleva una

[1] Randy Muth, Rebecca Riger Tsurumi y Debbie Lee-DiStefano han recalcado la presencia del haiku, poesía japonesa de diecisiete sílabas, y la sensibilidad de la cultura japonesa en su poesía. Sin embargo, Watanabe niega con frecuencia que sea un escritor peruano-japonés *per se*. "Siempre me atribuyen una excesiva influencia del haiku. Será por mi cara, digo. Pero efectivamente tengo influencia del haiku. No tanto como forma, sino como espíritu, como actitud; esa actitud del hombre que contempla y que traslada la escena que ve a otros hombres" (Watanabe, 2005: 75). En otra entrevista, expresa: "me involucran demasiado con el haiku, con la literatura japonesa, o con una sensibilidad japonesa. Yo soy contemplativo. No sé si es una herencia genética, si es una forma cultural que me enseñó mi padre, o es que habría nacido así aunque no hubiera tenido un padre japonés" (Watanabe "La entrevista").

[2] La versión original del trabajo de López-Calvo es la siguiente: "While the poet acknowledges the influence of haiku and of his father's teachings in his worldview and poetry, it would be a mistake to associate his entire poetic production with Japanese culture" (López-Calvo, 2013: 180).

contradicción que nace entre el intento o deseo de alcanzar algo fijo y estable y el abandono y desapego de tal búsqueda.

En este trabajo se propone examinar esta búsqueda contradictoria a través de la imagen de "casa" que se crea en tres poemas de Watanabe, "Este olor, su otro" (en *Historia natural*, 1994), "La pared" (en *Banderas detrás de la niebla*, 2006) y "Paisaje móvil" (*Cosas del cuerpo*, 1999)[3]. La imagen de "casa" puede servir como uno de los ejemplos más adecuados de las imágenes mediante las cuales Watanabe demuestra la contradictoria tensión entre su deseo de buscar y arraigarse en lo que ha encontrado y su inmediata voluntad de abandonar y alejarse de lo que ha encontrado. Se proyecta, precisamente en estos poemas, una imagen doble y contradictoria de "casa" como un hogar estable e inestable. Por un lado, la casa que se busca y se encuentra *constantemente, pero temporalmente* ofrece un sentido de pertenencia a cierta raíz, identidad o tierra natal; sin embargo, por otro lado, resulta que este sentido de pertenencia se desvanece y se desestabiliza convirtiéndolo *constantemente, pero temporalmente* en un sentido de desarraigo y desplazamiento. Presentando tal imagen transitoria y contradictoria de "casa" y movilizándola continuamente en su poesía, Watanabe intenta demostrar que la idea de buscar o mantener una casa donde se pueda aferrar a unas raíces e identidades estables y fijas, aunque la idea le cautive y le seduzca, resulta ilusoria e imposible.

2. Entre arraigo y desarraigo

La imagen movilizada y desestabilizada de "casa" que se crea en la poesía de Watanabe nace como la consecuencia de la simbiótica co-presencia contradictoria de arraigo y desarraigo, no como la consecuencia del reemplazo de una imagen de arraigo y pertenencia a otra imagen de desarraigo y desplazamiento. Este fenómeno de la co-presencia contradictoria de arraigo y desarraigo, que no elimina ninguno de los dos, nos lleva a contemplar un cuestionamiento planteado por Caren Kaplan. En su libro *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement* (1996), Kaplan afirma:

> No creo que todos nosotros seamos desarraigados, existencialmente a la deriva, ilimitadamente móviles […]. Tampoco creo que todos nosotros seamos arraigados, fijos en identidades nítidas, disfrutando de semejanzas estables. ¿Qué está en juego sintiéndose exiliados y móviles cuando las condiciones materiales pudieran indicar conexiones y emplazamientos en específicas prácticas geográficas, políticas y económicas? De forma igualmente importante, ¿qué está en juego eligiendo el emplazamiento por encima del desplazamiento cuando las convenciones de colocar identidades y prácticas estén cambiando o desestabilizadas? (Kaplan, 1996: 26; la traducción es mía)[4]

Kaplan observa que los discursos euro-americanos sobre el desplazamiento en teorías contemporáneas, tales como las teorías feminista, postestructuralista y postmodernista, han dado demasiada importancia a

[3] Todas las citas de los versos examinados en este trabajo han sido tomadas de *Poesía completa* (2008) de José Watanabe.

[4] La versión original del trabajo de Kaplan es la siguiente:

> I do not believe that we are all rootless, existentially adrift, and limitlessly mobile […]. Nor do I believe that we are all at home, fixed into neat identities, enjoying stable similarities. What is at stake in feeling exiled or mobile when material conditions might suggest connections and placements in specific geographies, politics, and economic practices? Just as importantly, what is at stake in choosing location over dislocation when the conventions of locating identities and practices are shifting or destabilized? (Kaplan, 1996: 26)

los temas de desplazamiento, movilidad y desarraigo de la identidad, de igual manera a que los discursos coloniales y de modernidad han privilegiado los temas del emplazamiento y del arraigo de la identidad, desplegando "la universalización ahistórica" (ibíd: 2; la traducción es mía)[5]. Para no caer en el peligro de seguir el mismo modelo anterior de exclusión que intenta constituir una amalgama homogénea, Kaplan afirma que los críticos deben considerar los factores posibles que contribuyen al estado de estar desarraigado cuando los contextos específicos históricos, culturales, geográficos, sociopolíticos y económicos indican el estado de estar arraigado, y viceversa.

Asimismo, Terry Eagleton en su "The Politics of Amnesia" (2003) critica el afán exagerado de movilidad y desplazamiento que desdeña todo aquello que se asocia con el estado de estar arraigado y de tener raíces. Eagleton declara: "[s]i hombres y mujeres necesitan libertad y movilidad, también necesitan un sentido de tradición y pertenencia. No hay nada retrógrado en el sentido de tener raíces" (Eagleton, 2003: 21, la traducción es mía)[6]. Pero "el culto postmoderno del migrante", sigue Eagleton, "consigue hacer que los migrantes parezcan más envidiables que las estrellas de rock" (ibíd; la traducción es mía)[7].

Si Kaplan y Eagleton proclaman la problemática de una mirada binaria que separa el concepto de la movilidad y el desplazamiento del de la inmovilidad y el emplazamiento y privilegia el primero sobre el segundo, Stephen Greenblatt manifiesta otra mirada hacia esta problemática del binarismo entre la movilidad y la inmovilidad. En su manifiesto del campo de estudios que Greenblatt llama "Estudios de Movilidad," el crítico, indicando que muchas disciplinas académicas históricamente han considerado culturas e identidades culturales algo estable que tiene raíces en "sangre y tierra" y que no se mueve virtualmente (Greenblatt, 2010: 3), hace notar que esta interpretación de la inmovilidad de la cultura se le puede atribuir a la tendencia de que el fenómeno de movilidad que existe en la naturaleza de culturas siempre se ha ocultado (ibíd: 252). Aunque las culturas siempre han sido móviles, según Greenblatt, un sentido de tener una comunidad local construida en "sangre y tierra" ha sido históricamente normalizado (ibíd: 16, 252). El deseo de enunciar y mantener el sentido de pertenecer a una cultura local o asociarse con ella —en las palabras de Greenblatt— "*esta* manera de hacer cosas [*de aquí*,] y no *esa* de [*allí*]" ha sido visible tanto en el mundo académico como en las comunidades generales (ibíd: 3, 252; el énfasis es original; la traducción es mía)[8]. Sin embargo, el sentido de pertenencia a un lugar determinado, "un hogar, dulce hogar", ya es una ilusión, porque siempre las formaciones de culturas, ya son resultados inesperados de movimientos socio-políticos, geográficos, económicos y culturales, y de mezclas y encuentros contingentes de diferentes culturas y agentes que emergen en tales movimientos (ibíd: 251-52).

Mientras que las admoniciones de Kaplan e Eagleton nos estimulan a reconocer que las imágenes plurales de "casa" que construye Watanabe no privilegian o idealizan ni el arraigo ni el desarraigo, la noción de Greenblatt nos hace ver cómo la movilidad oculta de "casa" se revela y se choca con el concepto enraizado de "hogar, dulce hogar", creando tensiones que conducen a la co-presencia conflictiva de arraigo y desarraigo, en la poesía de Watanabe.

[5] "Ahistorical universalization" (Kaplan, 1996: 2).
[6] La versión original del trabajo de Eagleton es la siguiente: "If men and women need freedom and mobility, they also need a sense of tradition and belonging. There is nothing retrograde about roots" (Eagleton, 2003: 21).
[7] "The postmodern cult of the migrant, [which] sometimes succeeds in making migrants sound even more enviable than rock stars" (ibíd.).
[8] La versión original del trabajo de Greenblatt es la siguiente: "this *way of doing something […] and not* that" (Greenblatt, 2010: 252).

3. "Este olor, su otro" (*Historia natural*, 1994): entre un hogar peruano y su caída

En su poema "Este olor, su otro," Watanabe crea un espacio de hogar en el cual residen simultáneamente, tanto el deseo de arraigarse en un lugar como el sentido de no pertenecer a un lugar. Presenta una escena de una reunión familiar para el Día de los Muertos en la cual la voz poética recuerda cómo era su padre japonés, Don Harumi, quien procuraba unir a su familia.

Mi hermana mayor pica perejil
con habilidad que se diría congénita,
y el olor viaja instantáneo a fundirse
con su otro.
Su otro está en una lejana canasta de hierbas de sazón
que bajaba del techo, una canasta
ahora piedra fósil
suspendida
en el aire de nuestra cocina que se acabó.
El perejil anunciaba a mi padre, Don Harumi,
esperando su sopa frugal. (Watanabe, 2008: 162)

El olor del perejil que la hermana mayor pica con destreza llena la casa y se funde con "su otro", el otro olor del perejil del pasado. Pero el perejil que usaban antes ahora está en "una lejana canasta" colgada del techo, y esta canasta es "ahora [una] piedra fósil", porque ya nadie la usa. Sin embargo, el olor presente de la cocina le recuerda a la voz poética de su padre inmigrante de Japón, que no perdonaba la ausencia de perejil en la mesa.

Gracias de este país:
un japonés que no perdonaba
¡la ausencia en la mesa de ese secreto local de cocina!
Creo que usted adentraba ese secreto en otro más grande
para componer la belleza de su orden casero
que ligaba
familia y usos y trucos de esta tierra. (ibíd.)

Para el padre, el perejil simboliza lo local de la cocina peruana, servida no como una hierba sencilla para condimentar la sopa, sino como una herramienta que sirve para unir a su familia como una familia peruana y para demostrar su asimilación cultural en la tierra peruana[9]. A pesar de los esfuerzos de su padre, los hijos ahora están dispersos y son solo huéspedes que temporalmente se reúnen en la mesa para el Día de los Muertos.

Los hijos de su antiguo alrededor
hoy somos comensales solos
y diezmados
y comemos la cena del Día de los Difuntos
esparciendo
perejil en la sopa. Ya la yerba solo es sazón, aroma
sin poder,
nuestras casas, Don Harumi, están caídas. (ibíd.)

[9] En su estudio sobre este poema, López-Calvo, de acuerdo con las interpretaciones de Rebecca Riger Tsurumi y Debbie Lee-DiStefano, ya ha interpretado el uso metafórico del perejil, "ese secreto local de cocina", como una señal de la asimilación del padre a la cultura peruana (López-Calvo, 2013: 166).

El perejil en el momento presente ya no posee el poder para unir a la familia como antes. El hogar que su padre intentaba construir ya se ha caído.

Este poema presenta un sueño de un padre inmigrante que intenta establecer su vida como un peruano, plantando unas nuevas raíces peruanas. El padre deseaba que estas nuevas raíces fueran robustas para unir a su familia, pero las raíces que han fundado la casa y han mantenido el hogar han desaparecido. La expresión en los versos siguientes (versos 16-18), "para componer la belleza de un orden casero –que ligaba– familia y usos y trucos de esta tierra" (ibíd.), implica que el padre quería establecer un orden cultural de "esta tierra" peruana en casa y crear un sentido de arraigo como "la belleza de un orden casero", es decir, un hogar basado en la cultura local, no en la vieja y ya extranjera cultura japonesa que posiblemente quería dejar atrás.

Este deseo del padre nos recuerda la noción de "la sensación de tener raíces arraigadas" señalada por Greenblatt en su manifiesto de "Estudios de Movilidad". Como se ha visto anteriormente, Greenblatt sostiene que "el deseo de ser arraigado" o "establecer un sentido de lo local" se debe interpretar como "la seducción (y, a veces, la trampa) por tener raíces firmemente arraigadas"[10], no como una normalizada condición o fenómeno cultural que se inclina a ocultar la movilidad, transportabilidad y fluctuación que en realidad formulan cualquier cultura (Greenblatt, 2010: 252-53). En efecto, en el poema, el anhelo del padre inmigrante de construir un hogar que les ofrezca a sus hijos un sentido de tener raíces en su nueva tierra adoptiva parece emerger como un fenómeno normal y natural. No obstante, este anhelo es solo un encanto ilusorio que da la impresión de que es posible tener un hogar arraigado en una cultura local que rodea a la familia, ocultando la movilidad y la inestabilidad que ya existen en el equipaje cultural que ha llevado el padre. Por lo tanto, a pesar del poder de "la seducción" por tener un hogar arraigado, cuando la voz poética insinúa la movilidad y la inestabilidad del equipaje cultural del padre, a través de las palabras, "un japonés", la construcción de tal hogar arraigado en la tierra peruana resulta imposible.

La inserción de "un japonés" en el poema indica que la identidad japonesa del padre no desaparece por completo y que está mezclada con sus esfuerzos de hacerse peruano y hacer una familia peruana. Su identidad japonesa siempre lo acompaña en el hogar peruano, y es decir, este hogar peruano está construido basándose no exclusivamente en la cultura peruana, sino en las dos culturas, peruana y japonesa. La voz poética insinúa la imposibilidad de construir un hogar estable que ofrezca un sentido de lo local exclusivamente, ni de ser arraigado, en contraste con el deseo del padre. López-Calvo enuncia que este contacto cultural entre la vieja cultura japonesa y la nueva cultura peruana en este poema puede ser una manera de "celebrar un proceso saludable del mestizaje, en lugar de condenar la pérdida de las costumbres japonesas" (López-Calvo, 2013: 166); asimismo, Rebecca Riger Tsurumi menciona que el padre intenta combinar lo mejor de las dos culturas (Riger Tsurumi, 2012: 152). Sin embargo, Watanabe no parece celebrar ni el mestizaje ni la fusión de las dos culturas. Tampoco parece privilegiar la construcción de un hogar influenciado por la cultura mestiza por encima de un hogar exclusivamente peruano o japonés.

Lo que parece hacer Watanabe en este poema a través de la voz poética es, primero, desestabilizar la cultura local que intenta establecer firmemente el padre y, segundo, revelar la imposibilidad de mantener un hogar estable. El padre ha intentado componer "la belleza de su orden casero" en "esta tierra" de Perú, es decir, su orden basado en la cultura peruana, la cultura local. No obstante, la firmeza de "la belleza de su orden casero" que le daba a la familia un sentido de pertenecer a este hogar y a esta tierra se debilita hacia el final del poema. En la última estrofa, la voz poética llama la atención a la realidad inevitable de la dispersión de la familia que una vez estaba unida. El hogar peruano construido por el padre ahora se

[10] "the allure […] of the firmly rooted" (Greenblatt, 2010: 252-53).

convierte en un hogar nuevo donde los hijos, que ya viven separados, se juntan solo el Día de los Muertos. El olor del perejil evoca la memoria de aquel hogar del pasado donde el padre intenta establecer una familia peruana y unida, pero resulta ilusorio e imposible mantener un hogar al cual se pueda aferrar permanentemente.

4. "La pared" (*Banderas detrás de la niebla*, 2006): una mancha para apegarse y despegarse

En el poema "La pared", como en "Este olor, su otro", se puede observar una aproximación semejante al tema de la imposibilidad de aferrarse a un hogar. La voz poética parece enfatizar su sentimiento de apego a su casa de adobe, recordando el olor de la pared y cómo dormía contra la pared:

> Había una pared de adobe
> sin revestimiento donde se apoyaba mi cama.
> En la madrugada, mi nariz contra la pared
> aspiraba su olor profundo: tierra
> traída de la encañada donde se entretejían,
> como en un arabesco, raíces muertas de pasto. (Watanabe, 2008: 434)

El olor de la pared evoca una imagen vívida de la encañada de la cual viene la tierra para la construcción del adobe.

La voz poética describe que las raíces muertas de pasto en la encañada se entretejen en la pared, haciendo un patrón arabesco. La imagen de estas enredadas raíces muertas muestra la dificultad de identificar una determinada raíz específica. Así como es difícil encontrar una raíz específica entre las enredadas raíces muertas, es difícil que la voz poética encuentre una raíz arraigada en esta casa.

> A mis espaldas mi familia dormía hacinada
> como una tribu acampada en un lugar ruinoso. (ibíd.)

Esta estrofa señala pobreza, como indican las palabras "un lugar ruinoso". La voz poética y su familia "dormían hacinadas" probablemente porque esta familia carece de recursos económicos. Sin embargo, lo que resalta la voz poética no es la escasez de dinero u otras cosas materiales, sino la manera en la cual vivía esta familia. El símil "como una tribu acampada" indica que esta familia vivía como una tribu nómada y que su casa era como un campamento, provocando un sentido de temporalidad y movilidad. El final del poema, que describe el momento de salir de casa, recalca este sentido de temporalidad y movilidad. La última palabra "irnos" muestra un movimiento de salir:

> Entonces yo ponía mi lengua en la pared
> para dejar una mancha húmeda antes de irnos. (ibíd.)

A diferencia de "Este olor, su otro", este poema exhibe explícitamente la movilidad de un lugar a otro y la temporalidad de estar en un lugar establecido a través de los versos, "una tribu acampada" e "irnos", que señalan el estilo de vida nómada de esta familia. A pesar de esta visibilidad de la movilidad y la temporalidad, Watanabe no valora la movilidad como algún fenómeno admirable, ni la considera como lo opuesto de la inmovilidad. Por el contrario, Watanabe crea un ambiente en el cual los dos sentidos, la movilidad y la inmovilidad, existen simultáneamente, para demostrar la persistente fuerza de la fascinación con tener raíces arraigadas que persigue los movimientos continuos que le empujan a uno a irse y

desarraigarse de un hogar específico. Esta presencia simbiótica de la movilidad y la inmovilidad nos hace volver, una vez más, a la observación de Greenblatt sobre la persistencia de "la seducción […] por tener raíces firmemente arraigadas" que siempre acompaña y oscurece la movilidad cultural (Greenblatt, 2010: 252-53). Según el manifiesto de Greeblatt, donde haya movimientos culturales, siempre surge un deseo por sustentar lo local o existe resistencia a cualquier cambio; donde haya una seducción por ser arraigado, siempre se revelan movimientos latentes detrás de la seducción (ibíd.).

En el caso del poema "La pared", esta relación entre la movilidad y la inmovilidad se puede observar en la imagen de esta mancha en la pared con que termina el poema. Aunque la voz poética, contando que él y su familia se van, no se olvida de mencionar que ha dejado una huella en la pared, poniendo su lengua en ella. Dejar una mancha en la pared señala su deseo por aferrarse a un sentido de pertenencia al hogar de adobe y por el deseo de dejar un recuerdo de su presencia en el hogar, aunque sea un hogar temporal. En otras palabras, la mancha en la pared es un signo que permanece para indicar que efectivamente la voz poética habitaba y se arraigaba temporalmente en ese hogar. Sin embargo, como la pared en la cual dejó una mancha de su presencia le recuerda a la voz poética el momento de dejar la casa de adobe y provoca un sentido de desarraigo, y el sentido de arraigarse pronto se hace imposible de conseguir. Por lo tanto, la pared se convierte en un sitio en el cual la voz poética reconoce que el lugar donde temporalmente reside es desarraigado, pero al mismo tiempo, no puede sino desear arraigarse con la mancha en la pared. Este poema manifiesta que el anhelo de ser arraigado de la voz poética y la realidad de vivir desarraigado coexisten inseparablemente en las imágenes de la mancha y las entretejidas raíces muertas en la pared.

5. "Paisaje móvil" (*Cosas del cuerpo*, 1999): una búsqueda en "los infinitos desiertos"

Como en los dos poemas que acabamos de examinar, en "Paisaje móvil", Watanabe presenta la persistencia del deseo de ser arraigado en un hogar estable que aparece dentro de un terreno transitorio y mutable, tal y como lo señala el título "paisaje móvil". Abriendo con una escena de infinitos desiertos del país de la voz poética, el poema trata de una exposición de un hogar como patria en la cual la imagen de patria se convierte en un concepto imaginario que no ofrece más que la ilusión del sentido de permanencia y pertenencia.

Más trashumantes que los hombres
o más desalojados
son los infinitos desiertos de mi país.
Todavía no encuentran un sitio
Para establecerse, y continuamente viajan
así:
se elevan a 10 centímetros del suelo
y avanzan flotando
como una suave marea
de arena.
Hacia las cuatro de la tarde, con el viento,
cruzan las carreteras, y los viajeros
escuchamos
sus susurros:
tal vez no haya ningún lugar en la tierra
donde acomodar los trastos
y los huesos.
De noche se recogen en dunas, como en pascana,
y bajo la luna de los desposeídos

parecen gigantes de gran lomo
que meditan una patria mientras defecan. (Watanabe, 2008: 220)

La voz poética compara los infinitos desiertos de su país con las personas desalojadas sin casa porque las arenas del desierto viajan de un lugar a otro; "una suave marea de arena" ondula y flota sin parar de viajar. Las arenas susurran: "*tal vez no haya ningún lugar en la tierra / donde acomodar los trastos / y los huesos*" (ibíd.). Por la noche, las arenas se convierten en "gigantes de gran lomo / que meditan una patria mientras defecan" (ibíd).

Hay varias palabras que señalan movimientos como "trashumantes", "infinitos desiertos", "continuamente viajan", "avanzan flotando", "marea de arena", "el viento", "cruzan" y "los viajeros". Estas palabras predominan en el poema, creando un ambiente de movimientos y variaciones incesantes. No obstante, Watanabe no omite insertar las tres expresiones, "mi país", "para establecerse" y "una patria", que indican un sentido de un lugar estable y de pertenencia y que se chocan con las palabras mencionadas arriba que implican la movilidad. Examinaremos la función de la expresión "una patria" más adelante cuando analicemos el final del poema. Ahora nos enfocamos en las primeras dos expresiones. "Mi país" y "para establecerse" aparecen justo al lado de "los infinitos desiertos" y "continuamente viajan" respectivamente, evocando un sentido de la posibilidad de encontrar un sitio para establecerse en su país e interrumpiendo los movimientos del viaje. Además, el verso cuarto, "Todavía no encuentran un sitio", que está colocado entre "mi país" y "para establecerse", muestra una yuxtaposición que contrasta con el deseo de ser arraigado y la realidad de ser desplazado. Las palabras "todavía no" insinúan que hay una posibilidad de encontrar un sitio para establecerse, mientras que el verbo "no encuentran" contrasta con el sentido estable de "mi país" y el deseo de establecerse.

Aunque el concepto de un hogar o una patria estable y permanente no predomina en este poema, la persistencia del deseo de buscar un lugar estable perturba el ambiente móvil del poema. Sin embargo, a pesar de esta persistencia del deseo por un lugar estable, la movilidad siempre existe en este terreno tan persistentemente como el deseo de encontrar un lugar estable. Esta circularidad del deseo que perturba la movilidad y la presencia de la movilidad se puede observar en todo el poema.

Por ejemplo, cuando se escuchan los susurros de las arenas, "*tal vez no haya ningún lugar en la tierra / donde acomodar los trastos / y los huesos*" (Watanabe, 2008: 220), se insinúa la dificultad de arraigarse permanentemente en un lugar estable y fijo. "Los trastos y los huesos" pueden interpretarse como las historias y memorias del país depositadas en los desiertos, pero no hay un destino final y determinado para que se conserven permanentemente. Sin embargo, por la noche, las arenas no viajan, sino que paran y se reúnen en un sitio, haciendo una forma de dunas inmóviles que parecen "gigantes de gran lomo" (ibíd.). La imagen de dunas colectivamente hechas de granitos de arena puede implicar un sentido de unificación, pertenencia e inmovilidad. Cada granito de arena se junta en un lugar fijo y se instala allí, perteneciendo a ese lugar y sintiendo la inmovilidad.

No obstante, de nuevo, las arenas vuelven a viajar al día siguiente. Asimismo, los sentidos de unificación y pertenencia se perturban inmediatamente en el último verso, "que meditan una patria mientras defecan" (ibíd.). El acto de defecar puede indicar una repugnancia al significado de la patria que convencionalmente connota el sentido compartido de unidad y pertenencia. En contraste con "defecar", el acto de "meditar" puede implicar lo opuesto de la repugnancia, es decir, el afecto a la patria. A través de estos dos actos que se presentan simultáneamente, la voz poética recalca la co-presencia del deseo de ser arraigado a un hogar o a una patria estable y la negación de tal lugar.

Por esta circularidad continua de la persistencia de los dos lados, el deseo de establecerse y de tener un sentido de pertenencia y los movimientos que rechazan tal deseo, la búsqueda de un hogar o una patria

estable se convierte en un proceso infinito sin fin, como "los infinitos desiertos" que son el país de la voz poética. Esta búsqueda sin fin en "los infinitos desiertos" se asemeja a lo que busca Watanabe, quien desea encontrar una respuesta a qué es y cómo es, pero termina destrozando la respuesta que ha encontrado para continuar su búsqueda a través de su poesía como si se optara por perderse en el "paisaje móvil", un poema que ha escrito él mismo.

6. Conclusión

En estos poemas, Watanabe perturba la noción de hogar convencionalmente aceptada como un lugar estable que ofrece un sentido de pertenencia y arraigo, pero no la rechaza por completo, ni presenta el sentido de arraigo como lo opuesto del de desarraigo. Al contrario, el hogar de Watanabe muestra una existencia simultánea y contradictoria de los dos sentidos de arraigo y desarraigo. Es decir, el hogar de Watanabe es un lugar en el cual uno anhela un sentido de arraigo o lamenta la desaparición de ello, pero al mismo tiempo reconoce la presencia de desarraigo constantemente flotando alrededor del hogar. Es esta presencia de desarraigo la que le hace querer recuperar el sentido de arraigo, pero a la vez, es paradójicamente y precisamente esta presencia de desarraigo la que le prohíbe que consiga el sentido de arraigo. Por esta simbiosis contradictoria de arraigo y desarraigo, el hogar de Watanabe siempre se dibuja con formas mutables, formas que exigen movimientos de rastrear o plantar raíces y también de dejar o de abandonar estas raíces. La creación de este "hogar" inestable corresponde bien con lo que Watanabe busca en su poesía: lo inalcanzable de una definición auténtica de quién es él. Tal y como se ha citado en la introducción de este trabajo, en la entrevista con De Paz, Watanabe expresa su deseo de saber su identidad, aunque sea mentira, pero al mismo tiempo, entiende que es imposible porque es él quien constantemente cambia la definición (De Paz, 2010: 232).

El 25 de abril de 2007, Watanabe falleció en un hospital en Lima (De Paz, 2010: 243, 265). Ha dicho que se desesperaría si se muriera sin saber quién es (De Paz, 2010: 232). Nadie sabe si se desesperaba cuando murió, sin poder encontrar una definición de quién era. Sin embargo, sus palabras poéticas muestran lo contrario, iluminando que él sí ha encontrado su concepto original de casa y hogar que le empuja a viajar constantemente entre arraigo y desarraigo.

Referencias bibliográficas

De Paz, Maribel (2010). *El ombligo en el adobe: Asedios a José Watanabe*. Lima: Editorial Mesa Redonda.

Eagleton, Terry (2003). The Politics of Amnesia. *After Theory*. (1-22). New York: Basic Book.

Greenblatt, Stephen (2010). *Cultural Mobility: A Manifesto*. Cambridge: Cambridge UP.

Kaplan, Caren (1996). *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*. Durham: Duke UP.

Lee-DiStefano, Debbie (2008). José Watanabe. *Three Asian-Hispanic Writers from Peru: Doris Moromisato, José Watanabe, Siu Kam Wen*. (53-87). Queenston, Ontario: Edwin Mellen.

López-Calvo, Ignacio (2013). Japanese Culture and the Politics of Cultural Belonging in José Watanabe's Poetry. *The Affinity of the Eye: Writing Nikkei in Peru*. (163-81). Tucson: U of Arizona P.

Muth, Randy (2009). *José Watanabe: El ojo que nos descubre*: *La poesía de un nikkei peruano.* Bloomington: AuthorHouse.

Riger Tsurumi, Rebecca (2012). Reflections of the Japanese in the Poetry of José Watanabe. *The Closed Hand: Images of the Japanese in Modern Peruvian Literature*. (151-70). West Lafayette, IN: Purdue UP.

Watanabe, José. La entrevista de IPC al poeta José Watanabe. *Festival Internacional de Poesía de Medellín, n.p.* Recuperado de http://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Diario/11_17_09_08.html.

Watanabe, José (2005). Las paradojas del lenguaje: Entrevista con José Watanabe. Entrevista por José Cabrera Alva, Agustín Prado Alvarado y Moisés Sánchez Franco. *Ajos & Zapiros* 7, 69-85.

Watanabe, José (2008). *Poesía completa*. Buenos Aires: Ediciones El Virrey.

Influencia árabe en el *Poema de Mio Cid* o *Cantar de Mio Cid*

NAGWA GAMAL MEHREZ

Universidad Ein-Shams

Resumen: El origen de las canciones de gesta en general y del *Poema de Mio Cid* en particular siempre ha sido un tema de gran polémica: francés, germano o árabe. No obstante, una buena lectura por parte de los conocedores de la lengua árabe puede detectar rasgos de cuentos de origen árabe procedentes de la península arábiga y de Egipto, como el cantar de Zeid Ben Zi Yazel y Antara Ben Shadad y expresiones árabes, como veremos en el presente estudio, lo que hace que se destruya el anterior concepto sobre el origen de los cantares.

Palabras clave: origen; árabe; cantares; el Cid; expresiones; Antara; Beni Helal.

1. Preámbulo

Como resultado de fuerzas internas y al mismo tiempo bajo influencias extrañas a su propio devenir, la literatura española no puede, en el fondo, aparecer uniforme, sino múltiple; partida en varias etapas, ciclos o periodos en cada uno de los cuales se manifiestan, de un modo concreto, las diversas maneras; aquí nos dedicaremos a la Edad Media.

La Edad Media, estrechamente vinculada a la vieja tradición clásica, es enlace imprescindible entre una civilización que estaba a punto de perderse con el derrumbamiento de la cultura de Occidente y que se salvaba gracias a las primeras escuelas de traductores y comentaristas que son auténticos creadores.

Los primeros escritores de la Edad Media piensan que hacen una obra para que otros afinquen sobre ella sus tareas y su nueva creación; piensan que lo importante es transmitir, no ya un saber, sino lo que es más importante, una manera de interpretar aquel saber.

La Edad Media, época literaria, no puede afirmarse que sea de auténtica creación; era una época de aglutinación de la inquietud del mundo griego y latino y del espíritu oriental.

No obstante, fueron apareciendo, a lo largo de toda la época y hasta llegada del Renacimiento, unos géneros de literatura medieval, a saber:

- la poesía lírica popular y culta.
- los romances o cantares.
- el teatro.

Uno de los temas más apasionantes debatidos en la literatura castellana de la Edad Media es cuando aparece la poesía lírica y se ofrecen dos caminos distintos igualmente perecederos: el popular y el erudito.

La poesía lírica, siempre a la zaga de la épica en las literaturas centroeuropeas, supone una emancipación del sentimiento propio por el sentimiento colectivo. Esta poesía aparece ya en época posterior

al cantar y fue consecuencia de unas nuevas cifras y distintas orientaciones alcanzadas por las formas de la civilización. Esto significa que lo subjetivo ha de predominar sobre lo objetivo, que lo lírico, apreciación sentimental, vence a lo épico.

La lírica culta tiene manifestaciones tan primitivas como pueden serlo las formas épicas, y la aparición de las jarchas[1] servirá de comprobación. En realidad, Stern ha revelado un descubrimiento muy notable: la existencia de una poesía lírica escrita en dialecto romance. Y dio a conocer en 1948 veinte poemitas mozárabes conservados en *muwassahats* hispano-hebraicas, a las cuales agregó una jarcha de una *muwassaha*[2] arábigo-española. Pronto el profesor García Gómez la aumentó con su aportación de 24 romances en *muwassahats* árabes.

Por otra parte, no fueron las poesías líricas el único género que existía en la Edad Media, sino que ya habían aparecido antes los cantares de gesta, que no dejan de ser, no cabe la menor duda, iguales a unas poesías líricas que cantan las hazañas de los héroes. En realidad, no puede hablarse de lírica castellana sin tener en cuenta que esta corriente poética se encuentra vinculada a la de los poetas medievales europeos, sobre todo a la lírica romance.

A decir verdad, varias teorías se han planteado para explicar la aparición de la lírica:

I) La lírica medieval procedente de la poesía cristiana de la Edad Media defendida por Meyer, quien supone que en la Edad Media no se había perdido del todo la influencia de la poesía lírica latina; es una derivación similar a la del teatro latino.
II) La poesía lírica medieval derivada de la vieja poesía pagana es otra teoría que deriva, según Gastón Paris, de la lírica medieval, de las fiestas primaverales de las mayas. En resumen, de las fiestas paganas en honor a Venus y Flora.
III) Poesía lírica derivada de un origen antipopular y, por consiguiente, aristocrática: tesis defendida por Jean Roy, aplicada en un principio a la lírica francesa y que llegaría a la castellana a base de las pastorales y cortes de amor.
IV) Poesía como entronque de la poesía religiosa y la popular: defendida por Wechsoler.
V) Poesía lírica de influencia musical: es la cantada por los juglares.
VI) La teoría de origen árabe: sostenida primeramente por don Julián Ribera y seguida por Nykel y Menéndez Pidal, basada sobre cierta semejanza del tema amoroso tratado en las canciones árabes, y que usan como elemento característico el Zéjel inventado por Mucaden el Cabrí, el ciego, en los tiempos de Abderramán III. Sin embargo, esta tesis ha sido negada por Rodríguez Lapa, basándose en que anteriormente en época de Aben Guzmán ya era conocida la combinación estrófica del Zéjel[3].

Esta última teoría es la que más nos interesa en este estudio para conocer la influencia árabe en el *Poema de Mio Cid*, como símbolo de una poesía lírica castellana: un cantar.

[1] Una jarcha es una estrofilla española, anterior a toda tradición literaria hispánica, que aparece al final de las *muwassaha* hebraicas o árabes de la mitad del siglo XI y posterior.
[2] *Muwassaha* es una composición poética que suele terminar con una estrofilla vulgar o mozárabe.
[3] Castro Calvo, J. Mª (1965: 53).

2. *Poema de Mio Cid* o *Cantar de Mio Cid*

Con este cantar se abre la literatura española medieval y, a pesar de formar parte del llamado *Romancero general*, cuyos versos narran la historia de la España medieval, historia redactada en la *Crónica general de veinte reyes*, de Menéndez Pidal, este primer monumento conocido de la literatura española no es el primer poema que ha sido escrito; por el contrario, hay motivos suficientes para asegurar que antes de él hubo en España otros cantares de gesta, otros romances. Y el *Cantar de Mio Cid* es una continuación, ya bastante elaborada, de una tradición épica que existía con anterioridad. Quizá sean estos, los que el profesor Assaad Cheríf agrupó, de la completa clasificación redactada por Menéndez y Pelayo, en su estudio realizado sobre los romances fronterizos:

I) Romances históricos:
   a) El rey don Rodrigo y la pérdida de España.
   b) El Conde Fernán González y sus sucesores.
   c) Los infantes de Lara.
   d) El rey don Pedro.
   e) El Cid.
II) Romances del ciclo carolingio.
III) Romances del ciclo bretón.
IV) Romances novelescos sueltos.
V) Romances líricos.

Por otra parte, el *Cantar de Mio Cid* forma el núcleo más importante y más significativo en cuanto a la historia, la leyenda y también la lingüística de la literatura española. Su importancia queda delimitada por las palabras anteriores, al comparar la persistencia y la variedad del tema.

Dicho cantar fue conocido en el año 1779 al ser publicado por Tomás Antonio Sánchez, en el Tomo I de poesías antiguas castellanas; en este mismo año se ha comprobado que fue escrito en cuatro etapas para su desarrollo.

1) **Periodo de orígenes y formación:** es el periodo de creación de leyendas y temas que van desarrollándose en una época no posterior al siglo X, en forma rudimentaria, y que termina en el año 1140.
2) **Periodo de florecimiento:** dura casi un siglo, desde 1140 hasta el año 1236, fechas respectivas del *Poema de Mio Cid* y *La Crónica del Tudense* cuando por vez primera se utilizan las gestas como fuente histórica.
3) **Periodo de prosificación:** desde 1236 a 1350, época en que los cantares tuvieron que luchar para sobrevivir con la aparición de la escuela del *Mester de Clerecía*[4]. Es curioso saber que las canciones de gesta, durante este periodo, eran prosificadas para aprovechamiento de la historia.
4) **Periodo de la decadencia:** se inicia en el siglo XIV y llega al siglo XV a toda evolución puesto que fueron separándose en pequeñas composiciones de romances. De aquí vemos que en primer lugar el *Cantar de Mio Cid* fue cantado por juglares. Luego en 1140 (segundo periodo) fue escrito;

[4] Una escuela culta literaria, representada por los que se llamaban clérigos en la Edad Media, cuya función era intentar dar unas formas más literarias y cultas a los cantares.

en 1307 llegó a nuestras manos en una copia única hecha por Per Abbat y refundido más tarde por Menéndez Pidal en *La crónica de veinte reyes* (tercer periodo).

3. Estudio del *Poema de Mio Cid*

Antes de abordar nuestro estudio, hemos de mencionar que, como todos los romances, el *Poema de Mio Cid* ha sido tema de una polémica causada por los historiadores sobre el origen de dichos romances. Se dieron tres teorías:

1) Que los cantares o romances son de origen francés o de influencia francesa; esta teoría sostenida por el poeta venezolano Andrés Bello (1781-1865) y por el historiador francés Gastón París (1839-1903) está basada en que la construcción de las rimas es parecida tanto en los poemas franceses como en los castellanos en muchos aspectos. Los romances existían en Francia mucho antes que empezaran a existir en España. Esta teoría fue rechazada por Menéndez Pidal, ya que según él las rimas no eran tan elaboradas en los romances españoles como lo eran en los franceses. Y si fueran iguales, las imitaciones serían perfectas, lo que indica lo erróneo de la teoría.
2) Que son de origen germano, teoría apoyada por Pidal, quien ve que el origen germánico es tanto para los romances españoles como para los franceses. Pidal piensa que el romance germano es el original de los romances franceses y castellanos, basándose sobre la teoría de que algunas tradiciones violentas y bereberes constan en los cantares que tienen lugar al sur y al norte de Los Pirineos; cito como ejemplo la "revancha", tradición heredada de una generación a otra. No obstante, por razones nacionales y sentimentales los franceses rechazaron dicha teoría.
3) La tercera teoría es la de Julián Ribera, como se dijo anteriormente. Ribera remonta el origen de los romances a la influencia árabe; yo personalmente le doy toda la razón dados los distintos y varios aspectos árabes que se hallan en el poema en particular y en los cantares en general. Sin embargo, para aclarar dicha influencia que reside en los temas siguientes, tema, léxico, costumbres, versos y rima, hemos ante todo de analizar el poema.

3.1. Análisis del poema

El poema consta de 3730 versos de autor anónimo y se divide en tres partes:

I) *Cantar de Destierro del Cid*, hasta el verso 1085.
II) *Cantar de Las Bodas*, o sea, del matrimonio de las hijas del Cid con los Infantes de Carrión (v. 1086-2277).
III) *Cantar de la afrenta de Carpes* (v. 2278-3730).

Una parte fue restaurada por Pidal con auxilio a *La crónica de veinte reyes*. Esta parte cuenta la expedición del Cid para cobrar en Andalucía las parias que pagaban los moros al rey cristiano, el incidente con el conde García Ordoñez y la venganza del conde acusando al Cid de haberse quedado parte de las parias para que el Cid caiga en desgracia con el rey.

3.2. Influencia árabe del tema

Existe una gran semejanza entre el tema del *Cantar de Mio Cid* y otros cantares árabes conocidos mucho antes de que apareciera;, como *El romance de Antara Ben Chadad*, *Ali Al Zebak* o *Seif Ben zi Yazén*, o *Romance de Bani Helal*, en Egipto y la península arábiga.

El resumen de cada romance, empezando por el Cid, demostrará la gran semejanza hallada entre ellos en cuanto al tema se refiere.

El asunto del *Poema de Mio Cid* a grandes rasgos es el siguiente: Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador, cae en desgracia del rey Alfonso VI, quien lo destierra de Castilla, sale Vivar dejando sus palacios "yernos e desheredados" y se dirige a Burgos, donde nadie quiere darle posada por orden del rey.

Con los guerreros que se le habían reunido, va al monasterio de San Pedro de Cardeña, donde deja a su mujer, Doña Ximena, y a sus hijas, Elvira y Sol.

Fuera ya de Castilla, comienza sus conquistas por tierras de Aragón y Alcarria. Toma después la ciudad de Valencia, donde la fama de sus hazañas crece de día en día. Se reconcilia con su rey y consigue el permiso de este para que su mujer y sus hijas vayan a Valencia a reunirse a él. Por voluntad del monarca castellano, Doña Elvira y Doña Sol se casan con los infantes de Carrión, representantes de la orgullosa nobleza leonesa.

Los infantes solo querían la riqueza del Cid ganada guerreando contra los moros, por ello y después de elaborar las bodas, dan muestras de gran cobardía. Camino de Castilla, azotan cruelmente a sus mujeres y les dejan abandonadas en el robredal de Carpes. Cuando el Cid conoce la afrenta de que sus hijas habían sido víctimas, pide justicia ante las Cortes de Toledo. Solicita y obtiene del rey la reparación de su honor mediante una lucha del Cid contra sus traidores yernos. Las hijas del Cid contraen matrimonio con los infantes de Aragón.

Así pues, claro está que cada una de las tres partes esenciales narra unos acontecimientos y hechos necesarios para entender la obra. Pero, desde mi punto de vista, la parte más interesante e importante para entender la personalidad del Cid es la de su destierro, sobre todo porque esta parte narra la historia de una época real en la que el Cid vivió en Andalucía.

El rey Don Alfonso envió al Cid para cobrar el tributo que los reyes de Córdoba y de Sevilla tenían que pagar todos los años para poder seguir viviendo en paz, calma y tranquilidad, pues todos sabemos que los católicos habían comenzado la reconquista de los territorios que los árabes habían conquistado en 711.

En realidad, los árabes fueron los primeros responsables de la pérdida de España, pues si no fuera por las luchas internas entre los reyes musulmanes en las cuales el Cid tomó parte, España permanecería bajo dominio árabe.

Almutamiz, rey de Sevilla, y Almudafar, rey de Granada eran enemigos que se odiaban a muerte. Almudafar, rey de Granada, tenía de su parte a algunos ricos que le ayudaban, como el conde García Ordoñez y Fortún Sánchez, que serían muy enemigos del Cid, especialmente García Ordoñez. Fortún Sánchez era yerno del rey Don García de Navarra. También le ayudaba Lope Sánchez. Todos ayudaban al rey de Granada y juntos marcharon un día en busca de Almutamiz, rey de Sevilla, para pelear con él. Al mismo tiempo, el rey de Sevilla era vasallo del rey Don Alfonso, razón por la cual el Cid salió en defensa del rey de Sevilla y envió unas cartas al rey de Granada rogándole que no atacase al rey de Sevilla y destruir sus tierras, y avisándole de que el rey Don Alfonso no dejaría de sostener a su vasallo.

Pero, a pesar de todas esas rogaciones, el rey de Granada y sus hombres ricos no hicieron caso al Cid, llegaron esforzadamente al rey de Sevilla y destruyeron todas sus tierras, hasta el Castillo de Cabra, donde se alojaba.

Al ver esta agresión, el Cid reclutó todas las fuerzas que pudo juntar entre cristianos y musulmanes y marchó en defensa del rey de Sevilla para expulsarle de las esas tierras.

Cuando el rey de Granada y los hombres que le acompañaban se enteraron de la llegada del Cid, le enviaron a decir que no sería él quien los echara de aquellas tierras. Al oír lo dicho, el Cid se vio obligado a castigarlos, se dirigió hacia ellos y lidió en una batalla campal que ganó. Muchos fueron los muertos por parte del rey de Granada y los enemigos del Cid se vieron obligados a abandonar el campo.

Muchos fueron los cautivados y los presos, entre ellos Don García Ordoñez. El Cid ordenó entonces a los suyos a que recogiesen todos los bienes y riquezas abandonados en el campo; se reunió con su compañía y su botín fue entregado al rey de Sevilla, Almutamiz. Este último ofreció al Cid y a sus moros parte de los objetos rescatados. Desde entonces, moros y cristianos apellidaron a Ruy Díaz de Vivar como *El Cid Campeador* para recordar su bravura en las batallas.

Almutamiz le mandó obsequiar con ricos presentes y le entregó además el tributo que había venido a recoger. El Cid volvió con el tributo al rey, Don Alfonso, su señor. El rey lo recibió muy bien, se declaró satisfecho con él y muy contento de su conducta; esta fue la causa de que le salieran muchos envidiosos y le pusieran a mal con el rey, procurándole incontables daños. El rey les prestó oídos y mandó decir al Cid que saliese del reino en un plazo de nueve días. Terminado el plazo, el Cid se despide, y como gran señor deja Vivar por Burgos. Pero desgraciadamente tampoco encontró asilo gracias a las órdenes del rey, quien prohibió que dieran protección al que antes era su buen vasallo. Desesperado, sale el Cid nuevamente de la ciudad de Burgos camino a Valencia, donde queda desterrado.

Concluido el resumen del Cid, veamos ahora resúmenes de los romances árabes para demostrar la gran semejanza de temas que giran alrededor de un gran campeón y héroe en el campo de batallas.

Al igual que el *Poema de Mio Cid*, el *Cantar Antara Ben Chadad* es el primero que conoció la literatura árabe; su héroe es un personaje histórico conocido por los antiguos versos colgados en *La Kaaba* y relacionado con la vida antigua de las tribus.

Antara era el héroe y caballero de *Bani Ebs,* luchaba contra la injusticia y la ignorancia, contra los persas o con ellos y también contra o con los griegos y siempre vencía la parte con la que él lidiaba. Los versos narran la historia de aquella época así como sus acontecimientos.

Así, vemos que tanto el Cid como Antara luchaban por la libertad de los pueblos, a pesar de la diferencia de ideología de cada uno, pues mientras que el Cid lidiaba para un rey, Antara lidiaba para sí mismo, ante todo para su propia libertad. Luchaba contra la segregación radical puesto que era un negro, pero en el fondo ambos deseaban la libertad para sus pueblos. Y al igual que el Cid a veces luchaba con los moros y otras veces con los cristianos, Antara lidiaba a veces con los persas y otras con los griegos.

El segundo cantar que aborda el mismo tema es aquel citado por el doctor El Taher Ahmed Makki[5]: *Romance de Bani Helal*, que, al igual que el poema español, narra una historia popular no legendaria, ya que tanto los personajes como los acontecimientos son reales. El héroe declara también su rebeldía contra las autoridades y, desterrado, lucha por su cuenta. Queda clara la enorme semejanza hallada entre El Cid y Helal.

El tercero es el de Seif Ben Zi Yaze[6]. Los acontecimientos ocurren en la antigüedad, durante la era de la *ignorancia* entre la península arábiga y Abisinia –actualmente Etiopía– y el valle del Nilo antes de la aparición de las religiones divinas, pues se trata de una guerra declarada entre los adoradores de las estrellas de los etíopes y los creyentes árabes, seguidores del profeta Abraham.

[5] Dr. Al Taher Makky, Targamet malhamet Al Sayed, pp. 184, 185.
[6] Farouk khourshed: adwae ala al seyar al shaibeya, p. 158.

A pesar de lo narrado, hay en el romance unos acontecimientos que reflejan algunos hechos ocurridos durante la época de los mamelucos, ya que la guerra es real y declarada entre los etíopes y los árabes y demuestra un fanatismo religioso, pues los primeros defienden la adoración a las estrellas mientras los segundos, la adoración a Dios.

Seif Ben Zi Yezen es un héroe, símbolo árabe, que siempre consigue la victoria en las guerras llevadas entre los etíopes y los árabes de Yemen; su principal tarea es traer el libro del Nilo conservado en Etiopía porque se pensaba que de esta forma las aguas del Nilo no llegarían jamás a Egipto. Por eso era la misión de Seif conseguir el libro para que Egipto pudiera sobrevivir.

La semejanza aquí radica en que ambos héroes, el árabe y el español, luchan por una causa real y justa, por el bien de la humanidad, no importa con quién o contra quién, el caso es vencer. Lo mismo se puede decir sobre Beni Helal y Antara. Todas estas gestas fueron cantadas.

3.3. Influencia léxica en el Poema de Mio Cid

Leyendo el poema, nos hallamos ante unas palabras árabes escritas en letras latinas a veces correctamente y otras deformadas. La más corriente en su uso es aquella que sirve para llamar a una persona: *"Ya"*, como por ejemplo en *"Ya Cid. Ya señor"*. Esta palabra es una expresión llamativa que no existe en romance, tampoco en castellano, pero sí se usa en término de aviso en castellano actual.

Otra letra que sirve como término de aviso en árabe es la *"H"*, "lo". El profesor doctor El Taher Makki explica que esta letra, que es un pronombre personal árabe que a veces anticipa los pronombres sueltos y los demostrativos, en realidad forma parte de estos últimos, por ejemplo: "*Afevos"*, *"Ha antum"*, *Afe "aheh*. Es digno de mencionar que en la Edad Media la *"f"* es la *"h"* actual.

La frase *"Fem ante vos",* "Estoy ante usted" (*ana amamakum*) demuestra el uso dialectal de este pronombre sin el uso de la *"a"* anticipada.

En el poema se cita igualmente la palabra *"fasta"*, que al escribirla en castellano sería "hasta", que equivale en árabe a *"hatta"* y significa "llegar al término de un hecho": *"fasta Alcalá"* → "fasta Alcalá", en árabe sería *"hatta al kalea"*. Esta palabra se usa en nuestros días en español castizo con mucha frecuencia, a saber: *atalaya "al talia", algara* "*alghara*" *almohalla* "*almohala*, *alcaide* "*al kaed*, *alcalde* "*alkadi*, *almoçala "al mosala"*, y significa la alfombra de rezar, *Beni Gómez*, "Ben Gómez", que son los condes de Carrión.

El uso de algunas expresiones en el poema como *"llorar de los ojos"* o *"llorar de coraçon"* da la sensación de ser traducidas literalmente del árabe, ya que según el profesor El Taher Makki, la última expresión es totalmente desconocida por las letras europeas a excepción de las letras españolas y provenzales[7].

3.4. Aspectos de tradición árabe en el Poema de Mio Cid

Así como el poema de Antara narra la vida cairota de la época de los mamelucos, las condiciones políticas, económicas y sociales durante el reinado del Sultán Ahmed ben Tulún, y el de Ali El Zeibak ataca fuertemente la corrupción que dominaba en la época del autor, el *Poema de Mio Cid* trata el tema del rey Alfonso y su vida, así como el propio Cid y su relación con su familia y el rey (tema puramente social). En cuanto a las tradiciones árabes bien reveladas en el poema, veremos al Cid repartiendo el botín a la manera

[7] Dr. Al Taher Makky (1983): Targamet malhamet Al Sayed, pp. 186-187.

islámica, para él la quinta parte por ser el líder, independiente de cualquier estado. El resto se lo reparten los combatientes, para el caballero el doble del soldado...

El combate, en sí mismo, ocurre a la manera árabe; empezando por la esgrima y el comandante del ejército que tiene, al comenzar el ataque, que decir su nombre y preguntar si alguien quisiera esgrimir. Por otra parte, vemos al comandante corriendo entre las filas gritando con su nombre para dar fuerza a sus soldados y recordarles que permanece con ellos luchando...

Igualmente, en el poema vemos que los musulmanes nombran al profeta cuando lidian en serial de rogarle la victoria, mientras los cristianos rezan al santo Santiago... Una indemnización era aceptable en caso de una matanza errónea para evitar de tal modo la revancha (acto puramente islámico).

El saludo con las manos tras un acuerdo formulado no deja de ser una tradición árabe, al igual que besar las manos por parte de los pequeños a los mayores, del plebeyo al señor, de la esposa a su marido, de la hija al padre... actos que abundan en el poema y no hay que olvidar que siempre el caballero besaba la mano al rey en señal de sumisión y dependencia. Para demonstrar lo anteriormente citado, menciono el ejemplo de los dos judíos a quienes el Cid dejó su caja. Les vemos besándole las manos en señal de agradecimiento. Luego, repiten la acción para solicitarle un favor.

La forma de manifestar el dolor, dejar crecer la barba, el cabello y las uñas, el hecho de tocar la barba a otra persona, era señal de deshonra e inaceptable. Por eso, el Cid procuraba siempre alejarse de ello, tocando la suya propia...

Otra tradición que permanece hasta el presente es el modo de la celebración de una fiesta, cuando se adorna a los caballos con los más bonitos adornos, como se nos presenta el caballo del Cid en una de las fiestas. Entre otras, la segundo nupcia de sus dos hijas (casarse dos veces es puro musulmán). Actos que afirman la idea de *Doz* y de que el Cid era mitad musulmán y mitad cristiano, pues se comportaba de ambas maneras y seguía las tradiciones de ambos campos...

Antes de abordar el tema de la versificación, me gustaría aludir a un cuento mencionado en el *Poema de Mio Cid* y que me recuerda haberlo leído en el Cantar de Antara... me refiero a la escena del león[8], y es que mientras el Cid estaba acostado en su palacio con sus yernos junto a él, los infantes de Carrión, y rodeado de sus servidores, un león se escapa de su jaula y causa espanto a todos los presentes, incluso a los infantes, mas el Cid se enfrentó a la bestia, la dominó y la pudo atrapar y enjaular nuevamente.

Algo parecido fue la actuación de Antara. Por ello, no deja de ser ardiente la influencia árabe y que al mismo tiempo nos recuerda los cuentos de *Las mil y una noches*.

Por otra parte, el Dr. Al Taher Makki mencionó en el preámbulo de su traducción del *Poema de Mio Cid* la existencia de otros cuentos de origen árabe en el poema, como el comportamiento del Cid ante su situación económica tras su destierro de Castilla, con los judíos cuando pensaba chantajearles.

Igualmente, ve una similitud entre el *Poema de Mio Cid* y la gesta de Bani Helal, lo que no cabe la menor duda en su certeza, pues ambos son poemas populares, limpios de toda legendaria, ambos fueron contados por juglares; los héroes y hazañas totalmente reales, así como la historia que narran, es más, ambos héroes fueron desterrados. Lucharon por la libertad, se revolucionaron contra las autoridades, combatieron por sus propias cuentas de un lado u otro, eran como mercenarios.

3.5. La versificación

En realidad, la versificación del poema es algo distinto a lo conocido, pues toda clase de verso tiene su propia versificación en cuanto a número de sílabas en el verso como a rima, salvo en el poema éstos son

[8] Poema, 1930, nº. 112.

variables. Los números de sílabas son variables de un verso a otros, a pesar de ser hemistiquios en versos asonantados en *á – a* y en *á – o*, cubriendo el segundo hemistiquio, y que con ellos nos hallamos ante dos fórmulas.

La primera según Martín de Riquer es la que corresponde a la primera asonancia *á – a*, cuya fórmula es: *"que en buen ara cinxo espada"* y sus variantes en los versos 875, 1574 y 439.

La segunda asonancia es la de *á – o*, su fórmula es: *"el que en buen ora nasco"* y sus abundantes variantes en los versos 247, 808 y 1730, por citar ejemplos: *"Cavalgó privado"* con variaciones en la forma verbal (148, 1061 y 2240).

En realidad, si analizamos todo el cantar hallaremos otros rasgos de formulismo estilístico esencialmente juglaresco. Y al ser juglaresco por consiguiente los versos son desiguales en cuanto a número de sílabas, pues a veces son alejandrinos (ambos hemistiquios), como octosílabas o de 15 sílabas y a veces hasta 18 sílabas. Veamos algunos versos del poema para tomarlos de ejemplo (poema número 1):

"e / los / que / a/cá/ fin/cá/re/des quié/ro/me/ ir/ vues/tro/ pa/ga/do" A
1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 2 3 4 5 6 7 8 9 = 18
"En/ton/ces/ fa/bló/ Ál/var/ Fá/ñez su/ pri/mo/ cor/ma/no" A
1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 2 3 4 5 6 = 15

"Con/vus/co/ i/re/mos/, Çid Por/ yer/nos/ e /por/ po/bla/dos" B
1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 8 = 15
"Ca/ nun/ca/ vos/ fa/lles/çe/re/mos en/ quan/to/ sea/mos bi/vos y sa/nos/" B
1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 = 19
"Con/vus/to/ des/pen/de/re/mos las/ mu/las/ e/ los/ ca/va/llos" B
1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 7 8 = 16

Clarísima está la desigualdad de los versos anteriores en cuanto al número de sílabas y la rima es asonantada; veamos otros versos (poema número 46):

"Quan/do/ mío/ Çid el/ cas/ti/llo/ qui/so/ qui/tar" A
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6 7 8 = 12
"mo/ros/ y /mo/ras to/ma/ron/se/ a/ que/xar" A
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 6 7 = 12
"¡Vas/te/, mío/ Cid; nues/tras/ o/ra/çio/nes/ vá/yan/te/ de/lan/te!" B
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 = 16
"Nos/ pa/ga/dos/ fin/ca/mos se/ñor/, de/ la/ tu/ part/" A
1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 = 13
"Quan/do/ qui/tó/ a/ Al/co/çer mío/ Çid/ el/ de/ Bi/var" A
1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 = 14
"mo/ros/ y/ mo/ras com/pe/ça/ron/ de/ llo/rar" A
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 6 7 = 12

"Al/ço/ su/ se/ña, el/ cam/pea/dor/ se/ va/," C
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 6 = 11
"Pa/ssó/ sa/lón/ a/yu/so, a/gui/jó/ ca/ba/de/lant," B

1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 = 14
"Al/ e/xir/ de/ sa/lón mu/cho/ o/ro/ bue/nas/ a/ves" D
1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 7 8 = 14

Por los versos anteriores, vemos que incluso en los primeros hemistiquios sus sílabas no tienen el mismo número. Son variables al igual que los segundos, lo que hace que la totalidad varíe igualmente de 12, 16, 13 y 14 sílabas y la rima es de A A B AAA CBD.

A decir verdad, algunos versos del poema cuyos versos son de rima asonantada y plana, AAA o BBBB, como en el número (42), me recuerdan al verso, árabe pues la rima es la misma para los versos de un solo poema y aquella de hemistiquios recuerdan más todavía la *"bahr al almutadarek"*[9], sobre todo si cada uno de los hemistiquios está formado de 6 a 8 sílabas, o un solo hemistiquio. Veamos los versos de *"Minaya parte para Castilla"* (42):

Mi/na/ya Al/bar Fá/ñez des/to es pa/ga/do, A
1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6
(2º hemistiquio, 6 sílabas)
Por ir con él om/nes son con/ta/dos B
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6
(2º hemistiquio, 6 sílabas)
A/go/ra da/van/ çe/va/da ya la no/ch a/vie en/trado A
1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 7 8
(Ambos hemistiquios son de 8 sílabas)
Mío/ Çid/ Roy/ Díaz/ con/ los/ sos/ se/ a/cor/dan/do A
1 2 3 4 1 2 3 4 5 6 7 8
(2º hemistiquio, 8 sílabas)

Siguiendo el estudio de los versos del poema, seguro que hallaremos más ejemplos que comprueban la influencia árabe en la versificación y, cómo no, si el juglar que cantaba el poema vivía entre árabes y puede que fuera mozárabe, por lo tanto es obvio que hubiera oído cantar alguna gesta por parte de los árabes acerca de las hazañas que cumplían los héroes y que se hubiera influenciado. Por otra parte, no hemos de olvidar la aparición de las *muwassahas* y su versificación, que, a mi aparecer, tiene alguna semejanza con la versificación del *Poema de Mio Cid*.

Por el presente estudio, queda claro y patente el origen árabe y su impacto sobre los cantares en general y el *Poema de Mio Cid* en particular.

Referencias bibliográficas

En español:

Alcina, Juan (1987). *Romancero Viejo. Introducción y notas de Juan Alcina*. Planeta.
Anónimo (1930). *Poema del Cid*. Espasa Calpe.
Anónimo (1976). *Cantar del Cid*. Espasa Calpe. Colecciones Austral.

[9] Dr. Amin Aly Al Sayed. Al Arud Wa el Kafia, p. 59. 1990.

Calvo, J. Mº. Castro (1965). *Historia de la literatura española*. 1º tomo. 1ª ed. CREDSA. Barcelona.
Escobar, Juan de (1973). *Historia y Romancero del Cid.* Lisboa. 1605. Ed. de A. Rodríguez-Moñino. Madrid, Castalia.
Menéndez Pidal, Ramón (1970). *Estudios sobre el Romancero.* Obras Completas. XI Tomos. Madrid. Espasa Calpe.
Spitzer, Leo (1935). Notas sobre el Romancero español, en *Revista de Filología Española*, nº. 22, pp. 153-174.

En árabe:

Al Taher Makki (1983). Malhamed Al Sayed, Targamet Malhamet Al Sayed, Dar al Maaref.
Amin Aly Al Sayed (1990). "FI ELMAI AL ARUD WA AL KAFIA". Dar Al maaref, primera edición.
Farouk Khorshed y Mahmoud Zohny (1980). Fi Ketabet Al sira al shaibeya, 2ª edición.
Farouk Khorshed (1964). Adwae ala al sira al shaibeya, Ministerio de Cultura.
Mohamed Awny Abdel Raouf (1977). Al Kafia Wa al Aswat Al Loghaweya, Edit. Al KHanky, Masr, serie, estudios comparativos.

Equilibrio entre fábula y episodios en *Patrona de Madrid restituida* (1609), de Alonso J. de Salas Barbadillo

MANUEL PIQUERAS FLORES
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: En este trabajo analizamos *Patrona de Madrid restituida*, primera obra de Alonso J. de Salas Barbadillo. Se muestran dos de los elementos presentes en la obra posterior del autor: por un lado, el tratamiento literario de la ciudad de Madrid, en el contexto en el cual la capital buscaba una identidad propia; por otro, la creación de una estructura con fábula y episodios, según la práctica y preceptiva de la época, capaz de integrar los géneros narrativos más importantes de las décadas anteriores.

Palabras clave: Madrid; fábula; episodios; estructura; epopeya; pastoril; bizantina; morisca.

Patrona de Madrid restituida es la primera obra impresa de Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo. Fue publicada por Alonso Martín en el año 1609. Por aquel entonces ya habían aparecido varios poemas suyos en los preliminares de algunos libros, el primero de ellos, un soneto para el *Viaje entretenido* de Agustín de Rojas (1603). La obra se define en la portada como *Poema heroico*, está formada por 733 octavas reales divididas en doce libros y tiene como núcleo central las leyendas de la llegada de la imagen de Nuestra Señora de Atocha a Madrid durante el reinado visigodo y de la construcción de la ermita consagrada a ella por García Remírez y sus soldados cristianos tras la caída de la ciudad en manos musulmanas. Se enmarca, por tanto, en la tradición de la epopeya culta, en la línea del *Orlando furioso* de Ludovico Ariosto, de la *Gerusalemme liberata* de Torquato Tasso y, dentro del ámbito hispánico, de la *Araucana* (1569, 1578 y 1589) de Alonso de Ercilla, de la *Austríada* (1582) de Juan Rufo, del *Bernardo del Carpio* ([h. 1602] 1621) de Bernardo de Balbuena, y de la *Dragontea* (1598), el *Isidro* (1599) y la *Jerusalén conquistada* ([h. 1604] 1609 de Lope de Vega. El género, por lo tanto, no solo tenía una prestigiosa tradición renacentista de origen italiano, sino que además había tenido una larga descendencia en España en los últimos años del siglo XVI, y estaba siendo cultivado por algunos de los mejores ingenios de la época. El cura del *Quijote*, por ejemplo, salva la *Araunaca,* la *Austríada* y el *Montserrato* de Cristobal de Virués (1587) en el "donoso y grande escrutinio" (Cervantes, 2015: 94), los tres únicos poemas heroicos que habían sido publicados antes de 1591, fecha del último título citado por Cervantes en el capítulo (Rey Hazas y Sevilla Arroyo, 1994: 64), mientras que el autor alcalaíno planeaba escribir también el "famoso *Bernardo*" (Cervantes, 2004: 117), presumiblemente un poema sobre Bernardo del Carpio.

Teniendo en cuenta los antecedentes del género, tal como indica José Enrique López Martínez (2001a: XXI), "la publicación de su primera obra mostró claramente el grado de ambición literaria del escritor, al tratarse de un poema extenso der tradición culta", un grado de ambición que también es posible medir en el empeño que puso Salas Barbadillo en su publicación: el propio autor, y no un editor, costeó la impresión del libro y, además, lo vendió en su casa:

> La primera obra que publicó fue *Patrona de Madrid restituyda. Poema heroyco*, para la que obtuvo privilegio por diez años el 8 de febrero de 1609. Esta edición en 8.º, de 17 1/2 pliegos, la financió el propio Salas Barbadillo. El 25 de febrero, compra al librero Bartolomé Montenegro, 60 resmas de papel blanco de Francia, a 12 1/2 reales y medio la resma, y 4 resmas de papel blanco de Genova, a 15 rs. la resma, por un precio toral de 810 rs., que se obliga a pagarle en el plazo de cuatro meses. Su madre actúa de fiadora, e hipoteca para seguridad del pago su casa, en la que vive, de la calle de la Morería Vieja. El 1.º de abril el libro ya estaba impreso, pendiente solo de serlo la portada y preliminares, habiendo sido tasado a 3 maravedís y medio el pliego, en papel. En la portada figura: *Véndese en casa del Autor, a la Morería Vieja*. Como compra dos tipos de papel es probable que se hiciesen dos emisiones, una en papel de Francia, más corriente, y un número reducido en papel de Génova, más fino. (Moll, 2001: 471-472).

Pese al empeño de Salas en su debut editorial, la obra apenas ha llamado la atención de la crítica, más allá de la tesis doctoral de estado de Émile Arnaud, que se ocupa de ella en un interesante capítulo (1977: 115-143). Enrique García Santo-Tomás dedica al texto apenas un parrafito, con una valoración un tanto negativa:

> Su gran estreno, sin embargo, se produce un año más tarde con la publicación de *Patrona de Madrid restituida* (Madrid: Alonso Martín, 1609) […]. Son doce libros en 733 octavas, en las cuales se narran los eventos que inspiraron la erección del altar de Nuestra Señora de Atocha, donde se incluyen también, dispersos a lo largo de la narración, las 258 líneas que configuran el poema "Tratado poético de la esfera», impreso en la Tesis doctoral de Émile Arnaud (pp. 797-804). Tanto la parte hagiográfica –entretejida de versos donde resuena lo pastoril, lo caballeresco e incluso lo natural– como la que da cuenta de la afición del Madrileño por la astrología, resultan ser de lo más mediocre de su legado. Se trata, de hecho, de una composición que ha tenido escaso eco no solo para el canon poético áureo, sino también en el los estudios sobre la obra general de Salas.
>
> Tras un texto que podría ejemplificar lo menos interesante del madrileño, se pasa en poco más de dos años a la que se considera su obra maestra […]. (García Santo-Tomás, 2008: 186).

Además, en algunos comentarios aislados, el estudioso insiste en la escasa relevancia y calidad literaria del poema: "es ya conocido por su primer libro, el pretencioso poema hagiográfico *Patrona de Madrid restituida*" (2008: 59); "el poema de Salas no ha pasado a la historia como una de sus piezas más afortunadas; su trayectoria editorial […] da cuenta de su escaso atractivo" (2008: 123-124); "Salas escribió algo de teatro, que en muchas ocasiones intercaló en otros textos, pero fue un poeta mediocre, como lo demuestran sus *Rimas castellanas* o su panegírico *Patrona de Madrid restituida*" (2008: 21). A pesar de la última afirmación de García Santo-Tomás, hemos de tener en cuenta que *Patrona de Madrid* es una obra fundamentalmente narrativa. Como hemos visto, que esté escrita en verso –más aún, en octavas reales– no contradice esta condición, sino que la apuntala, en tanto que es la forma propia de la epopeya culta. Además, como indica Jesús Costa Ferrandis (1981: 41), "para Salas, en la tradición culta, la esencia del género y la fábula no consiste en la división verso/prosa, rasgo externo, sino en la estructura interna de la misma". Por ello, extraña que en su trabajo, que estudia la narrativa de nuestro autor, tal como él mismo delimita (1979: 37-44), no se ocupe en absoluto de *Patrona de Madrid restituida*. Por otro lado, pese a que la obra apenas ha gozado del aprecio de la crítica, más allá de los comentarios subjetivos, intentaremos mostrar que contiene algunos aspectos fundamentales para entender la narrativa posterior de Salas Barbadillo.

Como hemos dicho, para la escritura de *Patrona de Madrid,* el autor se basa en la tradición legendaria de la imagen de Nuestra Señora de Atocha, de forma que en su núcleo central el poema puede considerarse una versificación de la misma, sin aportar elementos de originalidad: "il s'est contenté de retranscrire ce que la tradition disait de Notre Dame d'Atocha" (Arnaud, 1977: 127). Para Arnaud (1977: 129), Salas toma como referencia fundamental *La patrona de Madrid y venidas de Nuestra Señora de España*, obra de Francisco de Pereda publicada en Valladolid en 1604. La leyenda de García Remírez, hilo conductor de

Patrona de Madrid, es narrada por Pereda en seis folios (1604: f. 137-142). El capítulo se abre y se cierra con la pérdida de España, es decir, con la conquista musulmana de la península a partir del año 711. Existe, por tanto, una identificación entre el conjunto del Reino y Madrid, que actúa como representación del mismo. Según Arnaud, en tanto que Madrid había perdido la condición de Corte en 1601, la publicación del texto de Pereda en una imprenta vallisoletana pudo tener un carácter reivindicativo, que pudo quizá hacer que Salas se sintiera identificado con la obra (Arnaud, 1979: 130). Por las mismas fechas (1604), había sido publicada la *Historia de la santísima imagen de Nuestra Señora de Atocha*, de Juan de Marieta, que según López Martínez (2011, XX), Salas Barbadillo también sigue de cerca en la elaboración de su poema. No obstante, más allá de las obras de Marieta y de Pereda, existía ya un modelo literario fundamental: los cantos VIII y IX del citado *Isidro* de Lope de Vega (1599), que narran la leyenda de Nuestra Señora de Atocha, cuyo texto guarda algunas similitudes con el de Salas (Arnaud, 1979: 129). Estamos, por tanto, ante el inicio de una "moda de poemas heroicos sobre vírgenes madrileñas" (Fradejas Lebrero 1993: VII) que se desarrolló especialmente durante el primer tercio del siglo XVII, y que Salas volverá a cultivar posteriormente con los *Triumfos de soror Juana de la Cruz* (1621).

Especialmente a partir de san Isidro, María José del Río Barredo (1998, 2000: 93-118) ha mostrado la importancia del culto a los santos madrileños en el proceso de definición de una ciudad que buscaba una identidad propia:

> El Madrid del proceso de canonización de Isidro y de la reelaboración de su historia, junto con las de María y Atocha, se mostraba como una ciudad que, aunque satisfecha por lo mucho que le había dado la corte, necesitaba definir su propia identidad. La configuración del primer panteón de patronos urbanos, en el contexto de incertidumbre sobre el papel de la ciudad como capital permanente, presenta una Villa ansiosa por mantener o recuperar su gloria como Corte, pero también una Villa que optaba temporalmente por construirse una identidad con rasgos que le permitieran valorarse por sí misma y afrontar la inseguridad de su destino. Y estos rasgos se los proporcionaron los santos patronos, cuya historia reescrita les permitió encapsular la historia legendaria de la ciudad, sus valores y sus aspiraciones. (Del Río Barredo, 2000: 118).

Es en este contexto donde debemos situar la obra de Salas, que además reivindica su carácter de madrileño a lo largo de toda su producción, en la que lleva a cabo una literaturización constante de la ciudad que le vio nacer. En palabras de García Santo-Tomás:

> El sentimiento de orgullo por su *mater* adorada le caracteriza, ante todo, como un *poeta madrileño*. Es este entorno, con su riquísimo catálogo de costumbres, el que provee a Salas de un venero inagotable de motivos, ambientes, tramas y tipos, muchos de los cuales se retratan con el mayor realismo posible, mientras que otros pasan a la página por le tamiz de la deformación y, con menor frecuencia, de la estilización –tal es el caso, por ejemplo, de su poema temprano *Patrona de Madrid restituida*, en el que por primera y única vez centra sus esfuerzos en los mecanismos hagiográficos que elevan a la ciudad a estatus de lugar mítico. (García Santo-Tomás, 2008: 123).

El contexto en el que se escribió la obra y el tema escogido por Salas Barbadillo muestran algunas de sus tomas de posición como escritor, fundamentales para entender su producción literaria posterior. En la misma línea, nuestro análisis del texto intentará poner de manifiesto cómo en *Patrona de Madrid* se manifiestan algunas de las características más relevantes de Salas como narrador.

El comienzo sitúa a don García Remírez, héroe épico del poema, junto con un grupo de seguidores fuera de Madrid, cerca de Rivas, a las orillas del río Jarama, a causa de la conquista musulmana de la ciudad. La localización espacio-temporal de la obra (siglo VIII) posibilita la representación de una naturaleza de fuerte carácter y arcaico, descrita a lo largo de las primeras octavas –especialmente entre la número 15 y la

número 33 (Salas Barbadillo, 1609: 6-12)–. En este contexto, resulta posible, por ejemplo, que los hombres del héroe puedan enfrentarse a un oso y vencerlo:

> Los campos de Madrid, que al pasajero
> hoy dan facilidad en el camino
> eran la habitación del oso fiero,
> animal a los ojos peregrino.
> Entonces aun los rayos del lucero
> que el campo alientan con calor divino
> no podían llegar a la verdura,
> tanta era de la tierra la espesura […].
> Todos los que le siguen van armados
> de lanzas fuertes y ánimo brioso,
> que como con el moro ejercitados
> no temen mucho el alancear un oso.
> (Salas Barbadillo, 1979: 6).

Las coordenadas elegidas permiten también el desarrollo de elementos propios del género pastoril, que, como veremos, topan con la imposibilidad de materializarse en obras posteriores del propio Salas. Así, en el inicio de *Casa del placer honesto* (1620), nos encontramos con un grupo de jóvenes que se divierten a orillas del Tormes, y deciden cambiar el ambiente bucólico fluvial por el de la Corte Madrileña:

> Tormes ilustre por las armas y blasones de los antiguos caballeros ciudadanos de Salamanca, y no menos insigne por las letras de tanto felices ingenios, que han sido admiración y gloria de la Europa: una tarde de abril amenísima entonces en sus alegres campos albergó en ellos a quatro cavalleros andaluces primogénitos de sus casas, cuyos nombres eran don Fernando, dos Próspero, don García y don Diego, que estudiavan más por ambición de sus padres que por necesidad de la facultad de los derechos, a quien el claro río oyó discurrir de este modo[…]:
>
> –Gocemos nosotros como aquellos que nacimos con aventajada estrella de la dulce libertad, por ningún precio bien vendida: vámonos a la Corte y vivamos allí con los alimentos y socorros que es fuerça que nos embíen nuestros padres; en apazible y no escandaloso deleyte fundaremos una casa que intitularemos del plazer honesto. (Salas Barbadillo, 1927: 329-330).

Si en *Casa del placer honesto* los jóvenes poetas no pueden llevar una vida contemplativa a orillas del Tormes, como sí sucedía en la novela pastoril, en *Patrona de Madrid restituida* el encuentro con un mundo pastoril e idealizado se produce al poco de salir de la ciudad:

> Sentados halló al fuego unos Pastores,
> y con estupenda voz, Pascual cantaba
> de su hermosa enemiga los dolores.
> (Salas Barbadillo, 1979: 15)

> Tendiendo pieles de osos por el suelo,
> sobre hojas de los árboles vecinos,
> el lecho le hacen, el mayor consuelo
> que da a los cansados peregrinos.
> (Salas Barbadillo, 1979: 18).

En este ambiente se produce el encuentro con la pastora Dorotea, que resulta significativo en el texto por varias razones. En primer lugar, la dama se enamora de García, marido y padre ejemplar, y, aunque este deseo no llega a poner en peligro la virtud del héroe, sí supone la representación de una característica

fundamental de la novela pastoril: el enamoramiento no correspondido, imposible de satisfacer. Así, dirá Dorotea:

> Yo, por ventura, yo, ¿no combatía
> contra el arco de amor con mi desprecio
> y de él entre las fuentes me reía
> porque mi voluntad no tuvo precio?
> Esta noche a su ciega tiranía
> señaló la victoria, si yo precio
> más que el honor la vida, que por fuerte
> tarde o temprano es deuda de la muerte […].
> Pues, ¿qué mucho que yo me haya rendido
> con alma de valor a un valeroso?
> Alta razón de la fortuna ha sido,
> quizá me le ha guardado para esposo.
> Esposa tiene ya, y yo he venido
> al mundo en pobres paños. Riguroso,
> inclemente es amor, ¿cómo podría
> romper tan afrentosa tiranía?
> (Salas Barbadillo, 1979: 19-21).

El encuentro con los pastores, junto con la narración de los sentimientos de Dorotea (final libro I y comienzo del libro II), constituye la primera historia que se aleja del núcleo central de la narración, situada además en unas coordenadas genéricas propias. El esquema se repetirá en el encuentro de García Remírez con Ozmín, moro al que vence en duelo. Si la breve prehistoria de Dorotea es contada directamente por el narrador (Salas Barbadillo, 1979: 23), en este caso será el moro el que, al verse vencido y cautivo de García, narre su historia a petición del héroe cristiano, que se representa conmovido por las penas del adversario:

> Si la virtud de mi valor te obliga,
> y el ser, aunque en las leyes diferentes,
> quien se dolió de tu áspera fatiga
> retirando a tus hados inclementes,
> para que en este voluntad prosiga
> y el amor que te muestro le acrecientes
> refiéreme los casos de tu historia,
> no quites esta parte de mi gloria.
> (Salas Barbadillo, 1979: 46).

El relato de Ozmín está conformado principalmente por una intricada intriga de carácter amoroso. No obstante, enmarcado en la realidad histórica concreta de la llegada de musulmanes al servicio de Muza para la conquista de la península ibérica (Salas Barbadillo, 1979: 55). Ozmín es desterrado de Toledo a Madrid, ciudad a la que viaja con su hermana Celinda y que es alabada también por el moro:

> Madrid me hizo benigno el hospedaje,
> respetando el honor de mi linaje.
> Aquí con amorosas cortesías
> me mostré a todo el pueblo agradecido.
> (Salas Barbadillo, 1979: 70).

A pesar de estar referidas a los habitantes musulmanes de la ciudad, las palabras de Ozmín sirven como elogio de Madrid, y complementan el lamento anterior de García Remírez por la pérdida de la futura capital:

No perdió Madrid tanto el asiento
cuando de él tuvo el moro la victoria,
como ya que le falta el fuerte muro
donde el pueblo cristiano está seguro.
(Salas Barbadillo, 1979: 29).

Finalmente, Ozmín cuenta cómo Alima, dama a la que pretendía, no resiste su ausencia y se entrega a Arbolán, enemigo del caballero. El relato también sirve para dibujar a Celinda, hermana de Ozmín como una mujer varonil, resuelta a matar a Arbolán antes incluso de que este haya logrado seducir a Alima:

¡Oh, cuántas veces vi determinada
a mi hermana Celina! Ella lo hiciera
poniendo fin a la fortuna airada
que a sus pies este bárbaro muriera.
(Salas Barbadillo, 1979: 61).

Si la historia de Dorotea pertenece a la estirpe de la novela pastoril, el relato del desdichado Ozmín, que se desarrolla durante más de ochenta octavas (libro III y primera mitad del libro IV), se inserta claramente dentro de la tradición de la novela morisca, y, como puede verse, sigue muy de cerca el argumento de *La historia del Abencerraje y la historia Jarifa* (h. 1560), popularizada precisamente por su inclusión en la *Diana* de Jorge de Montemayor.

Cuando Ozmín concluye su relato, que llega hasta el presente de la narración, es decir, hasta el encuentro con don García, el caballero cristiano le lleva hasta el castillo donde está situado el campamento de los cristianos. Allí se desarrolla una escena de carácter familiar, en la que la esposa de García Remírez, tras un sueño con la Virgen, aconseja a sus hijas una vida en virginidad, aunque admite la posibilidad de la castidad dentro del matrimonio, en la línea de la doctrina paulina. Tras este cuadro, que tiene como finalidad primordial desarrollar la parte íntima del héroe, la esposa de García le pide que relate la llegada de la imagen de Nuestra Señora de Atocha a Madrid, tras una primera alusión a la futura construcción del templo en su honor:

A todos una vez y otra apercibe
para labrar el templo soberano […].
Su esposa entonces, con la voz serena,
esto le dice, la piedad le ordena:
–Bien puedes, oh, señor, tiempo es ahora,
mostrarme a mí, decirlo a los presentes,
cómo vino a Madrid esta Señora,
la ocasión te he buscado en que lo cuentes.
Si tanto bien tu ánimo atesora,
porque hagas del amor llamas ardientes
nuestros muertos deseos, habla, cuenta
que el alma en atención se te presenta.
(Salas Barbadillo, 1979: 89-90).

Como en el caso de la narración de Ozmín, Salas Barbadillo busca un momento propicio para la narración, que se suma a una motivación concreta. En cuanto a los niveles narrativos, se advierte una complejidad creciente, en línea con la complejidad de aquello que se narra. Si en el caso de la prehistoria de Dorotea (apenas una octava) era el narrador primario el encargado de contar, y en el relato de Ozmín se

cedía la voz al moro, narrador homodiegético secundario; ahora García Remírez narra la historia a partir de lo referido por Laurencio, un ermitaño; por tanto, se cede el control narrativo no ya a una segunda instancia, sino a una tercera:

> Viendo el rigor del tiempo, junto a un fuego
> de pedazos de encinas alentado
> nos llegamos los dos, donde le ruego,
> con fe piadosa y ánimo humillado,
> me refiera a historia; oyóme luego
> y dijo, con el pecho sosegado:
> todo se debe a vuestra fe y quisiera
> que una voz celestial la refiriera:
> (Salas Barbadillo, 1979: 95).

Como vemos, la narración de Laurencio a García Remírez se produce también en un ambiente propicio para el relato oral: la quietud frente al fuego, motivo que aparece recurrentemente en la época. García cuenta, por boca de Laurencio, el descubrimiento de la imagen de la Virgen en Constantinopla por parte de Theudorico, noble godo que en su fervor cristiano realizaba una peregrinación por los santos lugares (Salas Barbadillo, 1979: 98). La Virgen, aparecida en sueños, le pide que le lleve a España para no vivir en tierra de paganos: "parte mañana cuando empiece el día, / contigo quiero caminar a España" (1979: 101). Se narran las peripecias de Theudorico desde Constantinopla a Madrid, en un viaje marítimo con numerosos contratiempos, que le lleva a Roma, al sur de Francia y finalmente a Barcelona, donde participa en la defensa de la ciudad frente a los bandoleros y desde donde parte a Madrid. La extensa narración contiene también algunos episodios secundarios desarrollados brevemente, especialmente en Barcelona, como el del aldeano Urbanio (Salas Barbadillo, 1979: 113-122). El viaje de Theudorico, con sus numerosas aventuras, bebe de la tradición de la novela bizantina, aunque carece de una trama amorosa que le sirva como anclaje.

El relato de Laurencio (que es, a su vez, el de García) no contiene únicamente el viaje de Theudorico (libro V y primera mitad del VI), sino también la narración de dos milagros que la Virgen hará en el futuro (y que resulta por tanto profética): "Dos milagros contó, que a la futura / edad la Virgen tiene reservados" (Salas Barbadillo, 1979: 132). Así, Laurencio refiere la victoria de don Pelayo en la batalla de Covadonga (1979: 132-133) y también la historia de Diego Fernández de Gudiel, que se salva de una acusación de asesinato por su devoción a la Virgen, por su oración y por la promesa de pintar su propio milagro (1979: 133-139).

Tras la narración de los dos milagros (segunda mitad del libro VI), el relato vuelve al campamento de los cristianos, donde solamente duerme Ozmín. García Remírez profetiza entonces el final de la reconquista y la victoria de Felipe II sobre los turcos (Salas Barbadillo, 1979: 140-148), y alienta a sus hombres a comenzar el templo en honor a la Virgen de Atocha (primera mitad del libro VII). La narración se suspende con una descripción del infierno –en el que se encuentra, entre otros, Lutero (1979: 150)– y con la preocupación de Luzbel por la estatua milagrosa de la Virgen (segunda mitad del libro VII y primera mitad del libro VIII), descripción que se descubre como un sueño de García (1979: 164). El grupo de cristianos procesiona hasta el lugar donde deciden construir la ermita, y el propio García pone la primera piedra.

> La mano de García religiosa,
> mostrándose ejemplar como esforzado,
> puso la primer piedra, habiendo hecho
> tanto sacrificio de su pecho.
> (Salas Barbadillo, 1979: 165).

Salas detiene la narración de nuevo, esta vez para desplazar el foco a una fiesta de toros hecha en Madrid, para celebrar el nacimiento del *rey* musulmán, en lo que supone una extraña hibridación cultural:

> En tanto, pues, que aquesto se ejercía
> arde en fiestas Madrid, pueblo profano
> porque nació su rey en aquel día,
> rey de todo el espacio toledano.
> (Salas Barbadillo, 1979: 165)

La fiesta taurina se describe de forma prolija durante más de cincuenta octavas (segunda mitad del libro VIII y primera mitad del libro IX), hasta que Almanzor aparece de forma sobrenatural, en una nube negra, y conmina a su nieto, el caudillo Aliatar, a enfrentarse a García Remírez en combate. La batalla, cruenta, es definida por Salas como "guerra civil" (1979: 198), y concluye con la lucha singular entre García Remírez y Aliatar, en la que el caballero cristiano consigue vencer (1979: 205).

Durante los libros X, XI y XII se desarrolla la historia de Celinda, hermana de Ozmín, que es introducida sin transición por parte de Salas (1979: 206). Se trata de nuevo de una trama de carácter amoroso, un triángulo entre la dama, su enamorado Alcamano (que muere) y su pretendiente Cegrí. La historia concluye cuando Dorotea, que había sido introducida en la acción ya al inicio de la batalla entre musulmanes y cristianos porque iba en busca de García (Salas Barbadillo, 1979: 194), se encuentra con Celinda y ambas, vestidas de hombre, entablan combate deseosas de morir por amor:

> Celinda por amor morir desea
> para vengar la muerte de Alcamano,
> el mismo fin pretende Dorotea
> y eres tú la ocasión, ciego inhumano.
> (Salas Barbadillo, 1979: 245)

La cristiana vence y se produce la anagnórisis final, en la que ambas se reconocen: Celinda había tenido a Dorotea como esclava durante el cautiverio, y le había tratado con compasión:

> Un tiempo Dorotea fue cautiva
> y esclava de Celinda, en cuya mano
> no halló el rigor de la prisión esquiva.
> Gozó de trato alegre y dueño humano,
> porque el desprecio y presunción altiva
> nunca ocupó su pecho soberano;
> partícipe la hizo en su secreto,
> muestras seguras de un amor perfecto.
> Diole luz en el alma Dorotea,
> en pago de este amor con la cristiana
> fe que la enseña, y ella se recrea.
> (Salas Barbadillo, 1979: 248-249).

Celinda, como cristiana conversa, termina pidiendo el bautismo antes de morir. La trama principal, la batalla de don García con los musulmanes, se entrecruza con la historia de Dorotea y Celinda a lo largo del Libro XI. Esta parte completa la leyenda de la Virgen de Atocha: Don García, encierra a su mujer y a sus dos hijas junto con la imagen de la Virgen, en una nueva identificación entre los personajes femeninos y la representación religiosa. No obstante, seguro de su derrota, para evitar que su familia sea entregada a los musulmanes y por tanto deshonrada, don García decide matar a las tres, a petición de las damas:

Si la piedad de esposo y padre amado
con dolor dificulta en nuestra muerte,
considera que es fin más desdichado
si el brazo moro nos guardó la suerte.
Como tal vez el joven arrojado,
que en medio de la guerra bravo y fuerte,
resplandece en hazañas en el llano,
cae sin que entienda el golpe ni la mano.
(Salas Barbadillo, 1979: 228).

La terrible escena es narrada por García Remírez en primera persona a lo largo de diecinueve octavas. El punto de vista narrativo aumenta el efecto trágico que se agrava porque los cristianos consiguen salir vivos de la batalla:

Y ahora que volvemos victoriosos
siento irse el dolor acrecentando,
pues por daño mayor vuelvo con vida:
mi esposa muerte y sucesión perdida.
(Salas Barbadillo, 1979: 234).

El último y más grande milagro de la Virgen en el poema –recogido ya en la tradición anterior– consiste en la resurrección de la esposa y las hijas de García Remírez:

Abren las puertas ya por dan rendidos
a la Virgen las gracias de su gloria,
pues siendo de su luz favorecidos,
alcanzaron del moro la victoria,
cuando de mayor bien enriquecidos
con nuevo caso ocupan la memoria,
vivas miran las damas que bañaron
el cuchillo, las voces levantaron.
(Salas Barbadillo, 1979: 236).

Más allá de que el final no sea original, Salas toma como propia la leyenda, y por tanto interpreta la muerte de las mujeres no como un asesinato o como un suicidio, sino como un martirio, única forma posible de justificar doctrinalmente el milagro. Tras la digresión producida por el episodio de Dorotea y Celinda en el Libro XII, la obra termina cuando don García se encuentra con la pastora, que le comunica la muerte de Celinda y su decisión de hacer voto de castidad y consagrarse a la Virgen. Por último Salas narra la finalización de la construcción del templo y utiliza como cierre la imagen completa de la familia del héroe rezando en el interior del templo:

Hijas y esposa el interior respeto
publican en los ojos con el llanto,
sus armas cuelga el capitán perfecto,
despojos que los debe al templo santo.
Libre fe canta el pueblo, antes sujeto
(tanto concede Dios, y puede tanto);
así, el varón con ánimo devoto,
dando culto a la imagen cumplió el voto.
(Salas Barbadillo, 1979: 257).

Más allá de lo concerniente a la reescritura de la leyenda de la Virgen, la obra resulta interesante por la disposición de los diferentes elementos narrativos, que, por otro lado, son de naturaleza diferente. Así, en primer lugar, tanto el episodio de Dorotea como el de Ozmín (del que nace el de Celinda), que en principio se presentan como independientes, terminan por estar íntimamente relacionado. No obstante, estos episodios secundarios no han tenido una buena consideración por parte de Arnaud, que los considera añadidos prescindibles, sin relación como trama principal: "l'auteur brode largement sur cette idée directrice et il arrive même que certains épisodes n'aient aucun rapport avec la légende hagiográfique" (Arnaud, 1979: 121). Para Barbadillo, en cambio, parecen fundamentales, pues si observamos la estructura del poema, se muestra claramente como ambas historias secundarias tienen como función enmarcar una trama principal, desarrollada entre los episodios que podríamos considerar interpolados.

Patrona de Madrid restituida se articula, por tanto, en torno a varios niveles narrativos diferentes, tanto desde un punto de vista argumental como desde una perspectiva narratológica: hay una selección de los narradores, hetero u homodiegéticos, según la parte correspondiente de la obra. Por si fuera poco, entre sus octavas, Salas dispuso un *Tratado poético de las esferas* –editado por Arnaud (1979: 797-804) en su tesis doctoral–, con más de doscientos versos esparcidos, y que solo tienen que ser colocados por el lector siguiendo la numeración para leerlo en orden correcto, según las indicaciones de Francisco de Lugo y Dávila en el Prólogo de la obra: "con más razón se pueden ponderar y causar admiración los versos, en que esparcidos por esta obra (y juntar puede el lector sus números) los preceptos de toda esfera están escritos" (Lugo y Dávila, 1979: s/n).

Precisamente, Lugo y Dávila, que será también el encargado de prologar *La ingeniosa Elena* y *Corrección de vicios*, explica cómo la estructura episódica elegida por Salas Barbadillo se adecúa a la preceptiva clásica de la epopeya:

> […] juntamente con los preceptos que ha de guardar la epopeya, pues hallará [el lector] la unidad de la acción y actor, y no menos de la fábula con los episodios, que estos, como galas, sirven de ornamento y hermosean el animal perfecto, que de lo histórico, como cuerpo, y de lo fabuloso, como alma, se compone (Lugo y Dávila, 1979: s/n).

Difícilmente podemos estar de acuerdo con Arnaud cuando expresa que el Prólogo de Lugo y Dávila es "rhétorique pure, rien personnel" (1979: 121), en tanto que el futuro autor del *Teatro popular* apunta algunos de los elementos más significativos de *Patrona de Madrid*. Así, si la disposición del *Tratado poético de las esferas* muestra el afán distintivo de Salas Barbadillo ya en su primera obra, la relación entre episodios secundarios y trama principal supone un intento de integrar los diversos géneros narrativos de mayor importancia a lo largo de la segunda mitad del siglo XVI: la novela pastoril, representada en el episodio de Dorotea, y la novela morisca, con las historias de Ozmín y Celinda, que complementan tanto el relato del viaje de Theudorico, de cierto carácter bizantino, como la historia principal, el triunfo del piadoso García Remírez y sus hombres sobre los invasores musulmanes, desarrollado como epopeya culta.

Más allá de su afán por incorporar a su primera obra impresa los referentes genéricos fundamentales, una muestra más de la ambición del escritor madrileño en su primera obra, cabe señalar la preocupación de Salas por disponer de una forma determinada los episodios secundarios que debían acompañar la fábula principal, no solo según la preceptiva sino también según la práctica. En este sentido, explica Juan Ramón Muñoz Sánchez: "la mayor parte de nuestros escritores [del Siglo de Oro] conformaron sus textos, independientemente de la modalidad genérica a la que se adscribiesen, en derredor de dos niveles narrativos, uno primario y otro secundario, a saber: la trama principal y los episodios intercalados" (2007: 105). Leonard Brownstein –que se ocupa fundamentalmente de las obras en prosa de Barbadillo, y que no tiene

en cuenta por tanto *Patrona de Madrid*–, ha señalado lo siguiente: "Salas' literary career seems to be characterized by a gradual decrease in 'unity' and an increase in 'variety'(1974: 94). Sin embargo, frente a esta afirmación, estamos en condiciones de sostener que, ya al principio de su producción literaria, Salas Barbadillo mantiene una preocupación por lograr una adecuación entre fábula y episodios que, como veremos, resolverá de diversas maneras a lo largo de su obra posterior.

Referencias bibliográficas

Arnaud, E. (1977). *La vie et l'œuvre de Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo: contribution à l'étude du roman en Espagne au début du xviième siècle* (tesis doctoral). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.

Brownstein, Leonard (1974). *Salas Barbadillo and the new novel of rogues and courtiers*. Madrid: Playor.

Cervantes, M. (2004). *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*. Madrid: Cátedra.

Cervantes, M. (2013). *Novelas ejemplares*. Madrid: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Cervantes, M. (2015). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Espasa-Círculo de Lectores.

Costa Ferrandis, J. (1981). *Utilidad y deleite. La narrativa de Salas Barbadillo en la novela barroca* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Eslava, A. (1609). *Noches de invierno*. Barcelona: Hierónimo Margarit.

Fradejas Lebrero, J. (1993). Edición, introducción y notas. En F. Lope de Vega, *La virgen de la Almudena*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

García Santo-Tomás, E. (2008). *Modernidad bajo sospecha. Salas Barbadillo y la cultura material del siglo XVII*. Madrid: CSIC.

López Martínez, J. E. (2011). Edición, introducción y notas. En A. J. de Salas Barbadillo, *El caballero puntual* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

Lugo y Dávila, F. de (1979). Prólogo. En A. J. de Salas Barbadillo, *Patrona de Madrid restituida*. Madrid: Albatros.

Marieta, J. (1604). *Historia de la santísima imagen de Nuestra Señora de Atocha*. Madrid: Juan de la Cuesta.

Moll, J. (2001). Análisis editorial de las obras de Salas Barbadillo. En I. Lozano-Renieblas y J. C. Mercado (Ed.), *Silva. Studia philologica in honorem Isaías Lerner* (pp. 471-479). Madrid: Castalia.

Muñoz Sánchez, J. R. (2007). Tradición e innovación en el episodio de Ruperta, la "bella matadora" del *Persiles*, *Revista de Filología Española*, 87, pp. 103-130.

Pereda, F. de (1604). *Historia de la santa y devotísima imagen de Nuestra Señora de Atocha, patrona de Madrid de sus milagros y casa*. Valladolid: Sebastián de Cañas.

Rey Hazas, A. y Sevilla Arroyo, F. (1994). Edición, introducción y notas. En M. de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

Río Barredo, M. J. del (1998). Literatura y ritual en la creación de una identidad urbana: Isidro Labrador, patrón de Madrid. *Edad de Oro*, 17, pp. 149-168.

Río Barredo, M. J. del (2000). *Madrid, Urbs Regia. La capital ceremonial de la Monarquía Católica*. Madrid: Marcial Pons.

Salas Barbadillo, A. J. (1609). *Patrona de Madrid restituyda*. Madrid: Alonso Martín.

Salas Barbadillo, A. J. (1927). *Casa del plazer honesto*. Boulder (CO): University of Colorado.

Salas Barbadillo, A. J. (1979). *Patrona de Madrid restituida*. Madrid: Albatros.

Sánchez Jiménez, A. (2012): Memoria tradicional e historia en dos corografías piadosas de Lope de Vega: las invenciones de nuestra señora de atocha (*Isidro*, cantos VIII y IX) y *La virgen de la Almudena*. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, 18, pp. 175-209.

La impronta de Borges y Cortázar en la narrativa ficcional del nuevo milenio

CLAUDIA DEL PRADO

Universidad Nacional de Tucumán

Resumen: Dentro del canon literario hispanoamericano podemos reconocer a importantes escritores quienes por su poética transgresiva y por su calidad sobresaliente en el arte de escribir ficciones aportaron innovaciones a la literatura del siglo XX y dejaron una impronta estética que no ha cesado de prolongarse y de multiplicarse en el tiempo y en diversos contextos de enunciación. Por lo tanto, en la presente comunicación tomaremos como objeto de estudio a Jorge Luis Borges y Julio Cortázar, dos autores clásicos de las letras argentinas cuyas concepciones sobre la escritura y producciones experimentales, fragmentarias, refractarias y discontinuas trazaron un sendero sinuoso, laberíntico y especular por el que transitan y se reescriben las ficciones del nuevo milenio.

Palabras clave: Jorge Luis Borges; Julio Cortázar; poética; transgresión; reescritura ficcional.

Ts'ui Pen diría una vez:
Me retiro a escribir un libro.
Y otra: Me retiro a construir un laberinto.
Todos imaginaron dos obras; nadie pensó
que libro y laberinto eran un solo objeto.

Jorge Luis Borges

Como lo expresa el epígrafe, la escritura literaria implica un complejo proceso de producción y de construcción ficcional en la cual entran en juego una multiplicidad de técnicas enunciativas y de elementos lingüísticos, semánticos y pragmáticos combinados de formas distintas según la idoneidad del escritor y el efecto que pretenda producir en la recepción.

En este sentido, destacamos que la transgresión a las convenciones literarias, al lenguaje, a las formas genéricas y discursivas con sus variantes y desvíos resulta una característica esencial en la escritura de Julio Cortázar y de Jorge Luis Borges.

Sin lugar a dudas, cuando abordamos sus obras descubrimos que el estilo vanguardista que implementan, el cual intenta permanentemente innovar, pasar al frente con una poética operativa que no sabe de límites, no reconoce fronteras y no le teme a lo que vendrá, los posiciona a ambos dentro del canon literario, como pilares primordiales de la literatura latinoamericana y de la narrativa del siglo XX.

El eclecticismo y la maestría literaria propia de cada uno abrieron variados caminos, trazaron rumbos zigzagueantes y nuevas formas de escribir ficciones, con estrategias escriturarias que aún hoy siguen

vigentes y asiduamente son retomadas, reformuladas y amplificadas en cuentos y novelas del nuevo milenio.

Desde las primeras producciones, sus escrituras narrativas han mostrado las rupturas y las innovaciones con respecto a los modelos clásicos de la tradición literaria a fin de proponer distintas posibilidades para narrar un acontecimiento. En sus experimentaciones se complacen no solo en renovar el género, sino que también ensayan variados tratamientos lingüísticos y literarios. De esta manera, en las tramas proliferan la circulación de estilos diversos, las yuxtaposiciones, lo metaficcional, es decir, la reflexión sobre la ficción, y fundamentalmente lo lúdico recreado a partir de la escritura misma.

Muchos de sus textos invitan a leerlos a partir de la dinámica interactiva de la deconstrucción, actualización y reconstrucción e incentivan a los lectores a sumarse al juego incesante de sortear acciones diversas, pistas falsas, situaciones ambiguas y a moverse en la tensión constante de lo conocido y desconocido, de la ficción y la realidad.

La infinita combinatoria de estrategias narrativas y discursos literarios, políticos, filosóficos y sociales que implementan en los textos genera un espacio escriturario flexible, abierto a amplios mundos, a lecturas e interrogantes que se convierten en una enorme adivinanza circular con acontecimientos que por momentos se superponen, se ocultan, se funden y confunden; en otros momentos, surgen historias que continúan en otra u otras historias y trascienden el plano sintagmático, el tiempo y el orden lógico para intentar encontrar explicación, ya sea en otros textos o bien dentro de los parámetros de lo fantástico, de lo sobrenatural o en las múltiples interpretaciones que puede otorgarle cada lector.

Pensemos en *Continuidad de los parques* (1960), uno de los cuentos más emblemáticos de Cortázar, puesto que resume la poética esencial del escritor: esa teoría interna de la literatura y del acto lecturario que subyacen en sus ficciones, en las cuales las ideas de transgresión, regresión, progresión y continuidad son las claves del relato.

Cuidadosamente el texto se fragmenta, el enunciado presenta una trama narrativa troquelada en la cual se superponen dos historias enlazadas de manera cíclica e ingeniosamente elaboradas: la ficción novelesca dentro del cuento. El sujeto discursivo que construye el enunciado convoca y describe a un personaje lector, sentado leyendo una novela quien, absorbido por la invención literaria, lentamente se deja llevar por la sucesión de imágenes, situaciones y disyuntivas de los héroes hasta transformarse en testigo de un encuentro pasional secreto en el que se planeaba paso a paso un asesinato.

Lo fantástico e irracional irrumpe sorpresivamente cuando el lector resulta ser la víctima de su propia lectura y del mismo relato. En un instante, las fronteras genéricas se diluyen y la ficción que emerge dentro de la ficción provoca la superposición de mundos paralelos, los cuales no hacen más que perturbar la lógica de la realidad ya existente, ya leída y lo posiciona al receptor en un estado de ambigüedad e incertidumbre frente a una amplia gama de posibilidades en torno a la comprensión del inesperado final.

Ficción y realidad, entonces, entran en conflicto pues una historia continúa en otra rompiendo la linealidad sintagmática, la cronología témporo-espacial y la lógica de lo posible y de lo real.

Con esta estrategia especular que se refleja y amplía de un género a otro y se refracta en continuas lecturas, Cortázar afirma la concepción de que una historia puede encerrar otra historia, una anécdota sucederse en otra anécdota, un libro puede ser muchos libros y que las escrituras ficcionales no terminan en el mero texto, sino que necesitan ser amplificadas, reescritas, recomenzadas y constantemente actualizadas por los sucesivos lectores.

A fin de cuentas, los lectores constituyen actantes necesarios en las ficciones cortazareanas, ya que el escritor les concede la valiosa tarea de recepcionar la historia, reconstruirla y otorgarle nuevos sentidos.

No es casual el título de unos de sus libros, *Final del juego,* una antología de relatos publicada en 1956. La mayoría de los cuentos que conforman el volumen invitan a leerlos más allá del nivel sintagmático para comprenderlos y resemantizarlos desde planos paradigmáticos, teniendo presentes dos conceptos: "la idea de un final" y "la idea del juego". Para Julio Cortázar la noción de un límite en la literatura es relativa, podríamos decir casi imposible, puesto que su poética transgresiva orienta la mirada hacia una obra abierta que brinde la oportunidad a los lectores de abordarla desde una perspectiva amplia con un sinfín de posibilidades para abarcarla críticamente.

Por lo tanto, los lectores cortazarianos reconocen que sus textos son inagotables con estructuras que experimentan constantemente con los géneros y los estilos. La cuestión fronteriza se diluye ante la inmensidad narratológica, frente a los desbordes genérico-discursivos y sus hibridaciones, frente a los juegos lingüísticos, a la proliferación de significantes y la explosión de sentidos. Además, quienes ingresan a las laberínticas tramas cortazarianas no dejan de explorar espacios interiores y exteriores del hombre, ya que los personajes emprenden viajes imaginarios desdoblándose y reconociéndose en el mundo de los sueños, de los recuerdos, y en el propio fluir de la conciencia en donde se debate la búsqueda ontológica del ser, del parecer y del querer ser.

En el cuento homónimo de la antología de Julio Cortázar, "Final del juego", la experimentación y la dinámica interactiva constituyen elementos lúdicos que introducen a los lectores en situaciones ambiguas que fluctúan entre lo que es o puede ser, entre lo fantástico y lo real.

En el relato, el juego aparece explícito, ya que diariamente las tres hermanas simulan ser estatuas o actitudes, ensayando posturas, recreando movimientos, figuras diferentes y originales e inventando ser otras personas. En medio de este juego de niñas, surge la presencia de Ariel, un joven que desconoce las reglas del juego y se enamora de un personaje ficticio confundiendo los roles e ignorando la realidad. El abrupto conocimiento de lo verídico rompe ese mundo maravilloso, genera complicaciones en los sentimientos y pensamientos de los personajes y el juego debe terminar.

Sin embargo, en la escritura ficcional resulta necesario que el juego continúe más allá del enunciado y adquiera protagonismo en la instancia de la recepción, ya que desde ese espacio comienzan a tejerse las deducciones, a llenarse los silencios y a conjugar posibles respuestas de todo lo que no se dice pero se sugiere alegóricamente.

El ejemplo más preciso de lo que mencionamos en párrafos precedentes es *Rayuela* (1963), una novela lúdica, la cual más que novela es considerada "una antinovela" o "novela laberinto" o "asimétrica" por su original construcción, por la característica singular de su estructura y por las formas alternativas y lúdicas que propone para leerla. Ya desde el título, el sujeto que diseña la intrincada trama rompe con las convenciones literarias y se propone jugar con la subjetividad de la recepción, con el lenguaje, con las formas, los estilos, los límites, las fronteras genéricas y los múltiples finales, de manera que el lector establece un pacto ficcional en el cual sabe de antemano que se encuentra en presencia de un juego complejo de forma cortazariana.

En la sinuosa trama novelesca no solo se reflexiona sobre los distintos actores sociales y su mundo psicológico, interior y exterior, también está presente lo metaficcional, pues las teorizaciones acerca de la escritura ficcional y de la lectura como proceso interactivo y transaccional se vinculan estrechamente con la vida de los personajes y con la construcción de la novela misma. Teoría y praxis se conjugan mutua y simultáneamente.

La fragmentariedad a la que hace referencia el sujeto discursivo se ejemplifica en la construcción troquelada y lúdica de la novela con todos los elementos que la constituyen: espacios, tiempos, personajes

desdoblados, situaciones e historias escindidas y diseminadas en múltiples senderos del tapiz, y proyectadas en sucesivas producciones.

Porque *Rayuela* constituye un comienzo que anticipa lo que vendrá, tanto en las escrituras posteriores propias del autor como así también en las producciones de otros escritores. Si por un lado condensa teoría y práctica, por otro propone un estratégico plan teórico especular que se proyecta hacia otros textos, como por ejemplo hacia la novela *62/Modelo para armar*, publicada años más tarde, como una realización, una praxis ficcional de la novela esbozada por Morelli, el personaje más importante de *Rayuela,* a quien podemos considerar el alter ego de Cortázar.

Observamos, entonces, que Cortázar sigue la estrategia de Borges, planteada ficcionalmente en el cuento *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1954), en cuya trama se reflexiona en torno a la literatura y sobre las posibles formas de construcción literaria, y ambos emplean permanentemente en sus producciones lo metaficcional para teorizar y ejemplificar a cerca del quehacer literario y lecturario.

Estas reflexiones y teorizaciones en torno a nuevas y variadas formas de construir textos literarios y de actualizarlos mediante una actitud comprometida y copartícipe de lectores activos y competentes abrieron un abanico de posibilidades escriturarias en las ficciones venideras, con escritores que apostaron a la relectura de estos precursores para establecer genealogías que hicieran emerger relaciones de parentesco, de diferencias y discontinuidades; asimismo, apelaron a la reescritura permanente a fin de revelar una evidente relación dialógica con textos precedentes que actuaran como intertextos, metatextos y genotextos. Pues, quien lee una reescritura también lee las propias lecturas del poeta.

Un ejemplo de lo expresado es la narrativa de Ricardo Piglia, un escritor quien se caracteriza por presentar en sus diversas ficciones un estratégico juego de hibridaciones genéricas y discursivas.

En el interior de las tramas, como un palimpsesto en el que percibimos restos de escrituras previas, reconocemos tanto relaciones interdiscursivas, transdiscursivas y transdisciplinares de obras literarias que forman parte de la cultura argentina y foránea, como así también podemos delinear recorridos históricos, culturales y propuestas estéticas generadas por la incesante utilización de textos y discursos referenciales.

Sin lugar a dudas, existe en Piglia una clara intención de construir un espacio ficcional complejo, lúdico, laberíntico, con historias que proliferan y se expanden en correlación con las reflexiones y metareflexiones que leemos en sus ensayos y teorizaciones sobre la poética de la lectura y de la escritura.

En *Prisión perpetua* (1988) el sujeto discursivo narra la experiencia significativa que le provoca estar frente a novelas interminables, que parecen no tener fin. Novelas carcelarias, enigmáticas, con pensamientos circulares las cuales, al tiempo que atrapan y aíslan al escritor, generan en los lectores un campo de fuerzas psíquico que atrae y devora todo lo que encuentra.

En *Formas breves* (1999), el sujeto presenta notas sobre el arte de escribir novelas en las cuales "la antinovela cortazariana", netamente vanguardista, caracterizada por la transgresión y el trastocamiento de las normas y de los modelos puesto que se permite ensayar todas las variantes y todos los desvíos, será un modelo, una idea fija que se repetirá como juego de espejos en *Respiración artificial* (1980), *La ciudad ausente* (1990), *Blanco nocturno* (2010) y en *El camino de Ida.*

En esta última novela, publicada en el 2013, Piglia continúa su línea de trabajo, como un "work in progress" para presentar una ficción que experimenta, una y otra vez, nuevas formas de escritura en cuyos caminos sinuosos las tramas se bifurcan, se alejan, se diseminan en el tiempo y en el espacio y por momentos se entrecruzan.

De esta manera, en medio de esa encrucijada de historias que conforman el frondoso bosque narrativo, las fronteras ficcionales se diluyen para dar paso a una multiplicidad de géneros, estilos y registros que

convocan la lectura de una travesía escrituraria hecha de fragmentos, anécdotas, reflexiones y reelaboraciones.

Ya desde el título, *El camino de Ida,* el lector se encuentra con la paradoja de lo que puede ser o no ser, ya que el mismo, por su carácter polisémico, presenta una amplia gama de significaciones:

1. En una primera instancia nos permitimos abordar la novela, desde una lectura apriorística, como el camino de ida del escritor, el cual después de más de cuarenta años de producción literaria y no literaria y un incesante trabajo como lector, crítico, escritor, ensayista, historiador y traductor, la escritura de Piglia puede entenderse como un camino de regreso donde la mirada vuelve sobre lo ya escrito para conjugar en el nuevo espacio escriturario, ficciones propias y ajenas y proponer sus reinvenciones e hibridaciones. En esa idea de tramas circulares y su eterno retorno a las que hace referencia constantemente Piglia están presentes las reescrituras y reinvenciones.
2. Por otra parte, si tomamos la idea del viaje como historia central, entendemos a la novela como el camino de ida en donde el personaje principal, Emilio Renzi, alter ego ficcional de Piglia, narra una experiencia personal basada en un período de tiempo en el que tuvo que viajar a los Estados Unidos para dictar un seminario sobre W. H. Hudson en la universidad de New Jersey.

En medio de dicha narración autobiográfica emerge otra historia, una biografía titulada *El camino de Ida*, para hacer referencia explícita a la vida de Ida Brown, una profesora en letras norteamericana, directora de unos de los departamentos de la universidad quien sufrirá posteriormente un accidente y una muerte inesperada y en consecuencia enigmática.

Paralelamente el sujeto establece una comparación con la vida o el camino de Ida en Estados Unidos y el de Ida, su madre en Argentina.

Por lo tanto, como ya nos tienen acostumbradas las ficciones piglianas, el sujeto discursivo juega con los planos semánticos y paradigmáticos, alterna historias, propone nuevos géneros que se funden y confunden, pues lo que sería en un comienzo un testimonio de la experiencia en el extranjero se transforma en una pseudoautobiografía cuya cronología se fragmenta, se descronologiza para dar paso a la biografía del personaje Ida que a su vez fluctúa entre la ficción dentro de la ficción, es decir, entre la trama de la novela con sus múltiples ramificaciones y otras tramas novelescas que se incorporan unas dentro de otras como cajas chinas, o se expanden y se diseminan como ventanas que se abren a otros espacios, otras escenas y otros mundos. Nos referimos a las novelas de Hudson, escritas en el siglo XIX en Argentina y a las novelas de J. Conrad en Inglaterra, entre otras.

Al mejor estilo borgeano, el lector se encuentra en un jardín con múltiples senderos que se bifurcan, o como lo expresaría Umberto Eco, el lector se ve obligado a transitar por un bosque narrativo y elegir en todo momento qué recorrido trazar, en qué árbol detenerse para realizar las anticipaciones, las inferencias y las conexiones sobre cada una de las historias. O bien, el lector puede invertir la mirada y sumergirse en la dialéctica o disyuntiva de tejer los hilos de las procedencias conservando y reconstruyendo el constante fluir de las dispersiones.

"Comprendí que lo que Ida estaba señalando: era una telaraña, una red, el hilo de Ariadna" (Piglia, 2013: 229). Descubrimos entonces que a partir de un hecho puntual, una experiencia en Norteamérica, el sujeto trabaja al máximo las infinitas variantes y ramificaciones, hace estallar al logos, al género y a las formas convencionales de narrar un acontecimiento en donde el sentido del límite, de las transformaciones y de los desplazamientos en todos sus ordenes forma parte de la poética pigliana.

Frente a esta discontinuidad imprecisa y laberíntica, reconocemos en Piglia una clara intención de diseñar una lógica de lectura; para ello utiliza el poder persuasivo de su inteligencia, el manejo sutil de las reformulaciones e invenciones con el objeto de guiar al lector, marcarle un recorrido y producir un efecto de veracidad. Sin embargo, a medida que avanzamos en sus lecturas, adhesiones y genealogías, comprendemos que no debemos tomar todo lo que dice fehacientemente, ya que forma parte del juego lecturario y escriturario que propone.

Con las mismas estrategias que caracterizan al género policial, Piglia diseña sus itinerarios y genealogías, en tanto se concibe, él mismo, como un detective que reconstruye los rastros perdidos de una filiación, en la que puede rastrear modos desviados e indirectos, diseñar trayectos literarios zigzagueantes, fragmentarios, acotados y hasta lúdicos, porque en cada texto y de acuerdo a las circunstancias de enunciación, realiza un uso personal de las diferentes tradiciones para los fines que su literatura le pide.

De tal manera, mezcla, falsifica, traduce, reinventa, combina registros en el texto, construye su propio sistema literario, armado también con formas heterodoxas e irreverentes, y hasta con géneros literarios marginados y poco frecuentados.

En las oposiciones estéticas, la escritura de Piglia encuentra las articulaciones, combina diferentes líneas y mezcla las jerarquías. A manera de juego táctico, se permite comparar, contrastar o atravesar las ficciones de Tolstoi, Wittgestein, Conrad, Chaucer, Henry James, Melville, Hemingway, Poe, Fitzgerald, Faulkner, Borges y Cortázar, y por supuesto el género policial. La lista puede llegar a ser interminable puesto que los itinerarios se trasladan, se reiteran, crean nuevos caminos que hacen posible distinguir un proyecto genealógico cambiante y discontinuo.

Si bien hay escritores recurrentes, que están siempre visibles en sus ficciones y constituyen referentes literarios que dan cuenta de las conexiones explícitas y sus homenajes, existen otros como James Joyce, con quien traza otras filiaciones y casi, de forma imperceptible, sin mencionarlos directamente, utiliza sus argumentos, sus temas; trastoca nombres y personajes y en concordancia con su lógica transgresiva y delictiva, crea pistas falsas, introduce citas apócrifas y reactiva la ficción paranoica que él mismo acuñó y difundió.

A medida que nos sumergimos en las laberínticas tramas, sentimos que nos remontamos a las peripecias de Odiseo. De esta forma, establecemos una estrecha conexión entre los itinerarios de Odiseo/Ulises, Mr. Bloom y Emilio Renzi (la antigua Grecia, Dublín, Nueva York).

En forma estratégica y deliberada, el sujeto se complace en reescribir y recontextualizar el mito, la historia, los personajes y el mismo género. Aquellos personajes errantes de ficciones anteriores sufren otra vuelta de tuerca, ya que Emilio vive la desventura de estar en otra tierra, sentirse inseguro y perdido en medio sentimientos, memorias, olvidos, situaciones conflictivas, investigaciones policiales, enigmas, y con una lengua que le es ajena y le provoca extrañeza, incertidumbre, miedos ante la posibilidad de equivocarse. Siente que la lengua lo traiciona y lo hace propenso a permanecer dubitativo.

En conclusión, la novela traza un mapa ficcional, fragmentado e incompleto que se va completando con la mirada invertida y comprometida del lector, quien a medida que va tejiendo las genealogías de sus notables precursores y uniendo los hilos sueltos de una tradición, también va reconstruyendo la novela con sus cruces y confluencias genéricas, los contrapuntos entre la oralidad y la escritura y las complejas relaciones entre la historia, la cultura y la literatura argentina y foránea.

La escritura de Ricardo Piglia demuestra que la impronta de Jorge Luis Borges y de Julio Cortázar sigue latente en las ficciones del nuevo milenio.

Referencias bibliográficas

Borges, Jorge Luis (1954). *El jardín de los senderos que se bifurcan,* en *Ficciones.* Argentina: La Nación.
Cortázar, Julio (1956). *Final del juego.* Argentina: Biblioteca de bolsillo.
Cortázar, Julio (1960). *Continuidad de los parques. Ceremonias.* Argentina: Biblioteca de bolsillo.
Cortázar, Julio (1963). *Rayuela.* Argentina: Sudamericana.
Cortázar, Julio (1968). *62/Modelo para armar*. Argentina: Sudamericana.
Eco, Umberto (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona: Lumen.
Piglia, Ricardo (2013). *El camino de Ida.* Argentina: Anagrama.

Entre Macondo y McOndo. Realismo mágico y nueva narrativa latinoamericana

TOMÁS REGALADO-LÓPEZ

James Madison University

Resumen: Durante las décadas de los setenta y los ochenta el realismo mágico se convirtió en una marca de identidad de la narrativa latinoamericana en el exterior. Animada por el valor literario de la obra de Gabriel García Márquez, reconvertida en paradigma de los misterios del subcontinente y estudiada en los ensayos de Ángel Flores, Seymour Menton o González Echevarría, la técnica mágico-realista condujo con el paso del tiempo a una estandarización estética que, celebrada por críticos y editores en el extranjero, fue acertadamente definida por José Joaquín Brunner como el *macondismo* de las letras latinoamericanas. En la última década del siglo, sin embargo, un conjunto de escritores nacidos durante los sesenta en distintas partes del subcontinente cuestionaron el *macondismo* y su aproximación al realismo mágico. A partir de tres textos representativos de estos autores, este ensayo pretende analizar la reescritura, parodia y negación del realismo mágico en la narrativa latinoamericana de los noventa: *Variaciones sobre un tema de Faulkner* (1989), novela conjunta del Crack mexicano; "Padres de la patria" (1991), cuento del argentino Rodrigo Fresán; y "Presentación del país McOndo", prólogo a la antología *McOndo* (1996), de los chilenos Alberto Fuguet y Sergio Gómez.

Palabras clave: realismo mágico; macondismo; parodia; el Crack mexicano.

¿Qué es, dónde surge, y cómo llega a alcanzar esta importancia central el realismo mágico? Aunque asociado universalmente con la estética de escritores como Alejo Carpentier o Gabriel García Márquez —incluso Borges, Asturias o Juan Rulfo—, el realismo mágico no es un fenómeno exclusivamente literario, ni tampoco un fenómeno exclusivamente latinoamericano. El término fue citado por primera vez como *Magischer Realismus* en 1925 por el crítico alemán Franz Roh en un ensayo sobre arte titulado *Postexpresionismo, realismo mágico. Problemas relacionados con la pintura europea más reciente*. Desde entonces su proyección abarca por igual el cine, la literatura o el arte de países tan divergentes como Estados Unidos, Canadá, Hungría, Alemania o los dieciocho de Hispanoamérica. Y, aunque no existe una perspectiva uniforme sobre el concepto, podría ser definido como la introducción de un elemento extraño, a veces sobrenatural, en una escena aparentemente cotidiana, descrita o narrada en tono realista, con el objetivo de subvertir o cuestionar las formas de representación. En *Historia verdadera del realismo mágico* Seymour Menton lo definió con las siguientes palabras:

> El realismo mágico es la visión de la realidad diaria de un modo objetivo, estático y ultrapreciso, a veces estereoscópico, con la introducción poco enfática de algún elemento inesperado o improbable que crea un efecto raro o extraño que deja desconcertado, aturdido o asombrado al observador en el museo o al lector en la butaca. (Menton, 1998: 20)

Y unas páginas más tarde:

> El realismo mágico puede reconocerse por la aparición inesperada de un personaje o de un suceso en un ambiente predominantemente realista, provocando asombro en los lectores. Para producir ese asombro, el autor magicorrealista utiliza un estudio objetivo, aparentemente sencillo y preciso, y relativamente poco adornado. (Menton, 1998: 205)

En Latinoamérica el concepto se ha aplicado con mayor o menor efectividad a numerosas obras literarias desde que en 1942 Juan Ramón Jiménez acusara a Pablo Neruda de escribir "un verdadero, subyugador, resuelto, 'realismo mágico'" (Jiménez *apud* Ben-Ur, 1976: 154); desde que en 1948 Arturo Uslar Pietri lo aplicara, de forma bastante convincente, al cuento venezolano de los años veinte; y, sobre todo, desde que en 1955 Ángel Flores lo proyectara sobre la narrativa fantástica de Borges en un influyente ensayo, aparecido en la revista *Hispania* y titulado "Magical Realism in Spanish American Fiction". Una de sus teorizaciones más brillantes, sin embargo, fue el concepto de *lo real maravilloso*, expuesto por Alejo Carpentier en el prólogo a su novela *El reino de este mundo* de 1949. Para el autor cubano la América Latina es esencialmente maravillosa y sus escritores deben limitarse, por tanto, a narrarla desde una perspectiva realista; mientras los literatos europeos, surrealistas franceses incluidos, se ven obligados a imaginar, simular o provocar el elemento mágico —conviven, en palabras de Carpentier, con la "agotante pretensión de suscitar lo maravilloso" (Carpentier, 2006: 7)— en Latinoamérica el componente se halla de forma cotidiana en las danzas colectivas de origen pre-hispánico, en los rituales de origen africano, en los mitos españoles o en la exuberante vegetación tropical del Caribe. A mediados de siglo, con Ángel Flores y con Alejo Carpentier, el realismo mágico se criolliza o, dicho de otro modo, se convierte en un fenómeno auténticamente latinoamericano: según Flores, "[con el realismo mágico] Latinoamérica ya no necesita buscar su forma de expresión [...] Latinoamérica ahora posee una expresión auténtica, una genuinamente civilizada, emocionante y, esperemos, perenne" (Flores, 1955: 192).

Desde entonces se han considerado mágico-realistas cuentos de autores como Horacio Quiroga, Julio Cortázar o Juan José Arreola, y novelas canónicas como *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias, *Aura* de Carlos Fuentes o *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. En 1967 el realismo mágico alcanzó su cúspide en Latinoamérica con la publicación de *Cien años de soledad*: influido por las tradiciones orales que había escuchado en su familia, Gabriel García Márquez perfeccionó la técnica asociándola con la fundación mítica de Latinoamérica, vinculándola a ciclos de muerte y renacimiento y dotándola de una belleza lírica que contrastaba radicalmente con la violencia de la realidad narrada. Tomemos dos de sus episodios más conocidos; en el primero ha muerto José Arcadio, fundador de la estirpe Buendía, y llueven flores amarillas sobre Macondo:

> Poco después, cuando el carpintero le tomaba las medidas para el ataúd, vieron a través de la ventana que estaba cayendo una llovizna de minúsculas flores amarillas. Cayeron toda la noche sobre el pueblo en una tormenta silenciosa, y cubrieron los techos y atascaron las puertas, y sofocaron a los animales que durmieron a la intemperie. Tantas flores cayeron del cielo que las calles amanecieron tapizadas de una colcha compacta, y tuvieron que despejarlas con palas y rastrillos para que pudiera pasar el entierro. (García Márquez, 1995: 245)

Y en el segundo se describe la presencia en Macondo de Mauricio Babilonia, marido de Meme y trabajador de la *United Fruit Company*, anunciada siempre por un ejército de mariposas amarillas:

> Fue entonces cuando [Meme] cayó en la cuenta de las mariposas amarillas que precedían las apariciones de Mauricio Babilonia. Las había visto antes, sobre todo en el taller de mecánica, y había pensado que estaban fascinadas por el olor de la pintura. Alguna vez las había sentido revoloteando sobre su cabeza en la penumbra del cine. (García Márquez, 1995: 407)

Después de *Cien años de soledad*, sin embargo, la percepción en torno al realismo mágico se complica:

— Por un lado, la academia comienza a dudar de sus propias tesis. En la ponencia inaugural del congreso "La fantasía y el realismo mágico en la literatura iberoamericana", celebrado en Michigan State University en agosto de 1973, el influyente crítico Emir Rodríguez Monegal propuso eliminarlo para siempre de los estudios sobre narrativa latinoamericana, dadas las inexactitudes y controversias surgidas en el estudio del concepto: la charla se titulaba "Realismo mágico vs literatura fantástica: un diálogo de sordos". Y en 1987 se publicó *Historia verdadera del realismo mágico* de Seymour Menton, quizá el mayor esfuerzo hasta entonces por esclarecer, definir o categorizar el realismo mágico desde una perspectiva académica. El crítico, sin embargo, fracasaba en su intento de sistematizar un fenómeno —ni siquiera una tendencia o un género— que carece de unas características finitas y que comparte límites difusos con la narrativa fantástica, con el surrealismo, con la experimentación de las vanguardias, con la novela gótica y con otras variaciones sobre el realismo tradicional.

— En los ochenta, paralelamente, el realismo mágico se convirtió en un fenómeno de mercado. En 1982, el año en que García Márquez ganó el premio Nobel, la escritora chilena Isabel Allende publicó *La casa de los espíritus*, saga familiar donde se sucedían los episodios mágicos como el nacimiento de niñas-sirenas, ejercicios de telequinesis, fáciles predicciones de futuro o saleros que se movían por la mesa "sin que mediara ninguna fuente de energía" (Allende, 1993: 15). Y en 1989 se publicó *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, novela donde el realismo mágico se había trasladado a la cocina de una hacienda mexicana: allí, entre champandongo, frijoles con chile, mole de guajolote, codornices en pétalos de rosas, chiles en nogada y torta de Navidad, su protagonista Tita conseguía alterar la realidad familiar, con la ayuda de la criada indígena, gracias a los efectos mágicos de sus recetas de cocina. Ha citado Donald Shaw que el uso de la magia en ambas novelas se ha reducido a un valor "simplemente lúdico, desconectado como está de toda crítica del realismo" (Shaw, 1999: 322). Sin embargo, acompañadas por el éxito de sus respectivas películas, con ventas de millones de ejemplares y traducidas a más de una treintena de idiomas, *La casa de los espíritus* y *Como agua para chocolate* se convirtieron en un fenómeno editorial dentro y fuera del mundo hispánico, proyectando hacia el exterior una perspectiva parcial, y probablemente equívoca, en torno a Latinoamérica y en torno a su literatura.

En algún momento el realismo mágico trascendió su valor como fenómeno literario para convertirse en una forma de definir, con tintes poscolonialistas, la identidad latinoamericana en el campo económico, sociológico y cultural. El crítico español Eduardo Becerra habló de "tropicalización del gusto literario ibérico" (Becerra, 1999: XXI) y, no sin ironía, el poeta chileno Óscar Hahn se quejaba de "ese tipo de relato que transforma los tipos de prodigios y maravillas en fenómenos cotidianos y que pone a la misma altura la levitación y el cepillado de dientes, los viajes de ultratumba y las excursiones al campo" (Hahn *apud*

Fuguet y Gómez, 1996: 16). Fue el sociólogo chileno José Joaquín Brunner, en un influyente ensayo titulado *América Latina: cultura y modernidad*, quien acertó a definir la situación como el *macondismo*: un metatexto definitorio de la identidad latinoamericana, construido desde el exterior a partir de elementos mágicos ignorados en Occidente, a través del cual se había de negar el acceso de Latinoamérica a la modernidad. Cito de Brunner:

> Puede identificarse dicha respuesta con el símbolo de Macondo, no tanto a partir de un análisis de la obra de García Márquez, sino más bien por la forma cómo ella ha sido recibida y es usada en determinados círculos intelectuales. ¿En qué consiste el *macondismo*? *Primero* que todo, en interpretar a América Latina a través de las bellas letras o, más exactamente, como producto de los relatos que nos contamos para acotar nuestra identidad. *Segundo*, en la creencia de que esos relatos —sobre todo cuando vienen de ser aclamados por la crítica extranjera— son constitutivos de la realidad latinoamericana; o sea, que la "producen" como texto dentro del cual estaríamos obligados a reconocernos [...] Macondo sería la metáfora de lo misterioso, o mágico-real, de América Latina; su esencia innombrable por las categorías de la razón. (Brunner, 1992: 64)

Latinoamérica es Macondo y Macondo es realismo mágico, sin apenas variaciones visibles fuera de estos silogismos. Convertido el realismo mágico en un producto de mercado, le corresponderá a una nueva generación de escritores latinoamericanos reaccionar contra el paradigma *macondista*. Se comentan, a partir de aquí, tres textos de esta generación donde se rebate, parodia y exorciza el realismo mágico como antigua marca de identidad en la narrativa del subcontinente.

El Crack mexicano es una de las puntas del iceberg en este proceso de renovación. En 1996 el manifiesto que da nombre al grupo hablaba ya de "magiquismo trágico" (Chávez Castañeda *et al*, 1997: 36) y siete años antes, en 1989, cuatro de sus miembros se habían embarcado en la escritura de una original novela *al alimón* cuyo objetivo único era la parodia directa del fenómeno. Alejandro Estivill, Ignacio Padilla, Eloy Urroz y Jorge Volpi definieron su proyecto con las siguientes palabras: "hermanados por la común admiración a Rulfo, los relatos escritos por aquellos jóvenes de la Ciudad de México se veían afectados por todos los clichés del falso ruralismo y del realismo mágico *à la* García Márquez, que hacían estragos en la literatura de entonces" (Chávez Castañeda *et al*, 2004: 11). *Variaciones sobre un tema de Faulkner* constaba de doce capítulos ambientados en Cruz de Piedra, árido municipio del desierto sonorense, "pueblucho en el sur de Chihuahua" (Chávez Castañeda *et al*, 2004: 41) y, según puede leerse en la novela, un territorio *tan jodido que debiera ser mágico*. Así lo demuestran los hilarantes episodios mágico-realistas que se narran entre sus páginas, desde el personaje que se vuelve invisible y se dedica a molestar a sus coterráneos en "Ojos que no ven", hasta el animal que da título a "El oro del buitre" para prometerle a su protagonista, entre carcajadas y alucinaciones, la exacta localización de Eldorado. Como *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, el capítulo "El velorio del viento" se halla narrado por un muerto, en este caso un ahorcado cuya consciencia permanece activa después de que los verdugos le han retirado el banco que lo mantiene en contacto con el suelo; en "Letanías", el paso de un entierro por Cruz de Piedra viene acompañado de un viento huracanado que abre ventanas, penetra en las casas del pueblo y remueve la conciencia de sus habitantes; y en el capítulo titulado "Donde se explican las razones que hubo en Cruz de Piedra para matar a Andrés Irigoyen" el único que parece conocer los secretos del pueblo es un algarrobo, árbol situado en la plaza del municipio e inesperado narrador en primera persona, quien se niega a revelar la verdad al lector por temor a ser talado. Acaso el capítulo más rescatable de *Variaciones sobre un tema de Faulkner*, "El héroe del silencio" es un relato de digna herencia rulfiana sobre la importancia del recuerdo, sobre la historia de México y sobre los fantasmas de la Revolución. Lo protagoniza Baltasar Garrido, un anciano general revolucionario al que, olvidadas las glorias de la batalla, le niega la muerte un antiguo compañero de lucha, un espectro que ha venido desde el más allá para asegurarle a Baltasar que

"yo no he venido a llevarte, sino a decirte solamente que nunca te voy a llevar conmigo. Me pagas treinta años: tú dispusiste que me muriera y yo que no te mueras" (Chávez Castañeda *et al*, 2004: 19). Escrita el mismo año que *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, uno de los paradigmas *macondistas*, *Variaciones sobre un tema de Faulkner* supuso una de las primeras parodias del realismo mágico en la tradición latinoamericana; uno de aquellos ejemplos, definidos por el crítico Julius Petersen, donde "la joven generación se ha divertido con sátiras miméticas del vocabulario anticuado de los viejos" (Petersen, 1984: 184). Escondida en un cajón durante una década, consiguió ganar en 1999 el Premio Nacional de Cuento San Luis Potosí. Fue publicada, finalmente, como parte del volumen *Crack. Instrucciones de uso* en el 2004.

"Padres de la patria" fue el primer relato de *Historia argentina*, libro de cuentos del escritor bonaerense Rodrigo Fresán. Su argumento tiene lugar en un territorio marcadamente mítico, una Pampa argentina, exótica y pintoresca, descrita como un "paisaje huérfano de mapa y brújula" (Fresán, 1993: 14): allá donde habita "una india de piel blanca y mirada oscura" (Fresán, 1993: 14) y donde sobrevive aún "el polvo marrón del piso apenas domesticado por los españoles de turno" (Fresán, 1993: 14). Cruzan el paisaje en sus caballos los gauchos Chivas y Gonçalves, víctimas de una maldición mágico-realista, pues una princesa los ha maldecido con "palabras extrañas, puras consonantes" (Fresán, 1993: 14) y Chivas no puede desprenderse de "un pedazo de lanza [que] le crecía en el hombro izquierdo" (Fresán, 1993: 14). Dispuestos a hacerse ricos, los jinetes se proponen cruzar el Atlántico y mostrar a Chivas en Europa como encarnación de la América mágica, inexplicable y misteriosa. Ha nacido *El Formidable Realismo Mágico de Gonçalves y su Fiel Amigo Chivas*:

> Hasta que un día Chivas, Blanco, Caballo, el pedazo de lanza bendita y la maldición de la Princesa Anahí decidieron volver al Viejo Mundo y hacerse ricos exhibiendo a Gonçalves como un fenómeno inédito, como un digno representante de la imaginería de las novísimas tierras del novísimo continente. El espectáculo, decidió Chivas, iba a llamarse *El Formidable Realismo Mágico de Gonçalves y su Fiel Amigo Chivas*. (Fresán, 1993: 16)

Puesto que *Variaciones sobre un tema de Faulkner* permaneció inédita hasta 2004, "Padres de la patria" es uno de los primeros textos publicados donde se parodia la instrumentalización comercial del realismo mágico, vendido al lector europeo como ejemplo de los insondables misterios de la América Latina. El proyecto de Chivas y Gonçalves fracasa, sin embargo, cuando el barco que los conduce a Europa se hunde en las aguas del Atlántico: naufraga *La doncella de Palestina*, naufragan Chivas y Gonçalves, y naufraga con ellos la explotación capitalista del realismo mágico. Es 1991, y la alegoría de Rodrigo Fresán denota ya el principio de un cambio.

Con la lectura del "Manifiesto Crack" en México y con la publicación de *McOndo* de los chilenos Alberto Fuguet y Sergio Gómez, 1996 ha sido considerado el año que marca el punto de inflexión definitivo en la emergencia de una nueva narrativa latinoamericana. "Presentación del país McOndo", el prólogo a la antología, se abre con una anécdota autobiográfica: tres escritores latinoamericanos, residentes en el *International Writer's Workshop* de la Universidad de Iowa, reciben la invitación para publicar sus relatos en una revista estadounidense, que se encargará de editarlos y traducirlos al inglés, a sabiendas de que "lo latino está *hot* (como dicen allá) y que tanto el departamento de español como los suplementos literarios están embalados con el tema" (Fuguet y Gómez, 1996: 9). La revista aparece y los editores han publicado solo uno de los cuentos, rechazando los otros dos por faltar "al sagrado código del realismo mágico" (Fuguet y Gómez, 1996: 10); años después Alberto Fuguet y Sergio Gómez inician el proyecto *McOndo*, antología donde, en sus propias palabras, "todo rastro de realismo mágico fue castigado con el rechazo, algo así como una venganza de lo ocurrido en Iowa" (Fuguet y Gómez, 1996: 13). McOndo sustituye a Macondo, y el

realismo mágico es sustituido por el *neoliberalismo mágico*: una nueva Latinoamérica exóticamente urbana, víctima de las políticas neoliberales, asfixiada por las prácticas capitalistas del vecino del norte, e invadida por la cultura *pop* de MTV y de Hollywood:

> En nuestro McOndo, tal como en Macondo, todo puede pasar, claro que en el nuestro cuando la gente vuela es porque anda en avión o están muy drogados. Latinoamérica, y de alguna manera Hispanoamérica (España y todo el USA latino) nos parece tan realista mágico (surrealista, loco, contradictorio, alucinante) como el país imaginario donde la gente se eleva o predice el futuro y los hombres viven eternamente. (Fuguet y Gómez, 1996: 15)

Convertido en ídolo pop, Alberto Fuguet terminó siendo portada de *Newsweek* en Estados Unidos, mientras *McOndo* es un referente hoy en la negación del realismo mágico llevada a cabo por la *generación de los sesenta*.

Conclusiones

1. El realismo mágico como uno de los temas de discusión en la narrativa latinoamericana del siglo XX, desde sus cimas estéticas en la obra de Carpentier o García Márquez hasta las polémicas en torno a su uso, que dieron lugar a la tendencia conocida como el *macondismo*. Junto a ello, la dificultad para definirlo y separarlo de otras manifestaciones literarias como el surrealismo, la vanguardia o la narrativa fantástica.
2. El realismo mágico, en la última década del siglo, como línea fronteriza entre la generación de Isabel Allende o Laura Esquivel, y una generación de escritores nacidos en los sesenta que reaccionaron contra la popularidad de novelas como *La casa de los espíritus* y *Como agua para chocolate*.
3. La negación del realismo mágico en los noventa como una cuestión no estrictamente literaria, sino acompañada de connotaciones editoriales, económicas y sociológicas. Como prueban los estudios de José Joaquín Brunner o el prólogo a *McOndo*, la crítica al *macondismo* como fenómeno estético, pero también como percepción poscolonialista que reduce la identidad de Latinoamérica a un territorio irracional y mágico al que debe negársele el acceso a la modernidad.
4. La importancia de dos fenómenos generacionales, el Crack en México y McOndo en Chile, como formas de cuestionamiento de la estética mágico-realista, según se ha intentado demostrar aquí con el análisis de *Variaciones sobre un tema de Faulkner* y con el acercamiento a la obra de Fuguet, Fresán y Gómez, tres escritores *McOndo*.
5. El reciente retorno, en algunos círculos editoriales, del realismo mágico. Así lo atestigua la reciente publicación de cuatro novelas abiertamente mágico-realistas, tanto en su propuesta narrativa como en el montante publicitario que las ha rodeado: *La habitación al fondo de la casa* (2013), del salvadoreño Jorge Galán; *Si viviéramos en un lugar normal* (2013), del mexicano Juan Pablo Villalobos; *A Lupita le gusta planchar* (2014), de Laura Esquivel; y *Los soles de Amalfi* (2014), del colombiano Dasso Saldívar, quien fuera biógrafo de Gabriel García Márquez. En el zigzag dialéctico que debe mover a toda tradición literaria, el realismo mágico se está volviendo a poner de moda editorialmente: ¿el principio, en la narrativa latinoamericana, de una nueva etapa mágico-realista?

Referencias bibliográficas

Allende, I. (1994). *La casa de los espíritus*. Barcelona: Plaza y Janés.

Becerra, E. (1999). *Líneas Aéreas*. Madrid: Lengua de Trapo.

Ben-Ur, L. E. (1976). El realismo mágico en la crítica hispanoamericana. *Journal of Spanish Studies: Twentieth Century*, 4 (3), pp. 149-163.

Brunner, J. J. (1992). *América Latina: cultura y modernidad*. México: Grijalbo.

Carpentier, A. (2006). *El reino de este mundo*. Madrid: Alianza.

Chávez Castañeda, R., Padilla, I., Palou, P. Á., Urroz, E. y Volpi, J. (1997). Manifiesto Crack. *Descritura*, 5, pp. 32-43.

Chávez Castañeda, R., Estivill, A., Herrasti, V., Padilla, I., Palou, P. Á., Regalado, T. et ál. (2004). *Crack. Instrucciones de uso*. México: Mondadori.

Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate. Novela de entregas mensuales con recetas, amores y remedios caseros*. Nueva York: Anchor.

Flores, Á. (1955). Magical Realism in Spanish American Fiction. *Hispania*, 38 (2), pp. 187-192.

Fresán, R. (1991). *Historia argentina*. Barcelona: Anagrama.

Fuguet, A., y Gómez, S. (1996). *McOndo*. Barcelona: Mondadori.

García Márquez, G. (1995). *Cien años de soledad*. Madrid: Cátedra.

Menton, S. (1998). *Historia verdadera del realismo mágico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petersen, J. (1946). Las generaciones literarias. En E. Ermattinger et ál, *Filosofía de la ciencia literaria* (pp. 137-193). México: Fondo de Cultura Económica.

Shaw, D. L. (1999). *Nueva narrativa hispanoamericana. Boom. Posboom. Posmodernismo*. Madrid: Cátedra.

La literatura de viajes española sobre China y su influencia en la concepción china en España

RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ

Universidad de Fudan

Resumen: El presente texto es un repaso por la literatura de viajes española que se realizó a través de los siglos en China y la influencia de esta en las relaciones internacionales entre los dos países, más enfocado desde el punto de vista español. Durante el artículo no solo se repasan algunos de los escritores y textos más relevantes, sino que también se analiza la importancia que pudieran tener dichas obras en sus coetáneos. Así, se descubren hechos asombrosos, como la repercusión que un libro de la alta edad media española pudo tener en la diplomacia española, no solo hacia China, sino incluso en relación al posterior descubrimiento de América, o se analizan los diferentes puntos de vista de estos escritores, tan importantes para entender el juego de percepciones que son base de cualquier juego diplomático entre dos países.

Palabras clave: China; literatura; España; viaje; aventura; cultura, relaciones internacionales.

1. La literatura de viajes como elemento identificador

La literatura de viajes siempre ha sido una herramienta para acercarnos a países desconocidos, a culturas distantes y a formas de ser distintas de las nuestras. En la actualidad, con la revolución imperante de los medios de comunicación, esta forma se ha visto sustituida por procesos más rápidos y visuales y que dejan menos espacio a la imaginación, aunque sean igual de susceptibles de caer en el fácil engaño.

Hace tiempo, y durante casi toda nuestra historia, esta era la única forma que tenía el ciudadano de a pie de imaginar otros países, y esta percepción, la mayor parte de las veces exagerada, ha proyectado una imagen del otro que ha cubierto las necesidades del conocimiento para tomar las consecuentes aptitudes políticas.

El invento no es nuevo, y podemos decir que no pertenece ni siquiera a nuestros milenios, pues no en vano, si quisiéramos realizar una historia completa europea sobre este fenómeno, deberíamos irnos hasta los libros del romano Plinio el Viejo, o incluso a los del considerado como el primer historiador de Europa, el griego Herodoto.

Sin ánimo de viajar hasta tan lejos, es cierto que en los siglos anteriores a los nuestros, solo una minoría letrada podía disfrutar de un recorrido real o imaginario impreso en un libro, pero no es menos cierto que de esta minoría era de donde se extraía el cuerpo de funcionarios y políticos que llevaban a cabo las relaciones exteriores de su país o reino, por lo que la relación entre esta literatura y las acciones políticas eran, en épocas anteriores a las nuestras, mucho más fuertes que en la actualidad.

En el terreno literario, es necesario diferenciar entre las diferentes épocas y estilos, dependiendo del objetivo a conseguir con el viaje realizado y el libro. Así, a los finales de la Edad Media y al Siglo de Oro los marcará una finalidad política o religiosa del viaje, que sin embargo servirá como excusa para dibujar

las líneas de una cultura tan distante como la China y dará una imagen de esta a los lectores españoles. La ilustración traerá consigo el refinamiento oriental pero sin grandes avances en la literatura. El siglo XIX, imbuido en su romanticismo, desarrolla una imagen exótica que todavía hoy sigue vigente en muchas mentes, más falaz que real, e incluso escrita en muchas ocasiones sin moverse desde el cómodo sillón de una escribanía en España, lo que la excluye del término "libros de viajes"; y por fin el siglo XX conocerá, de la mano del realismo, un impulso nuevo tendente a mirar al otro cara a cara, intentando dar una imagen lo más precisa posible de la cultura. En la actualidad, son los residentes españoles en China, quienes, en una literatura más basada en experiencias personales y en reflexiones del residente, enseñan a quienes quieren acercar a este país las características del país. Pero esta literatura contemporánea, dado el empuje de la prensa y de la televisión y de la facilidad de realizar vuelos internacionales, ha perdido ya su peso de influencia política. Una influencia que se gestaba desde el libro escrito por un viajero y que reposaba, casualmente, en la estantería de quien debía mantener negociaciones con aquel lejano país. Lo quisiera o no lo quisiera el lector, la influencia que este libro podía generar en sus decisiones estaba servida.

2. España y China en la lejana cercanía

Un episodio poco conocido de la historia de las relaciones internacionales de España lo marca precisamente su temprano acercamiento a China. Este es un hecho silenciado dada la escasa presencia que mantuvo España en la zona en los siglos XVIII y XIX, pero que hoy es necesario volver a sacar a la luz. Veremos más adelante este primer acercamiento político ya durante la Edad Media de la mano del embajador Clavijo, pero donde sin duda España tuvo más contactos con el gigante asiático fue tras la conquista española del archipiélago de las Filipinas.

De hecho, fueron España y China quienes realizaron el primer comercio global poniendo en marcha el galeón de Manila, que desde Sevilla hasta Filipinas y pasando por México llegaba a China cada año para recoger sedas y otras mercancías y dejaba en Asia el oro para su compra. Estos fueron años marcados por un conocimiento proveniente de las misiones cristianas, y que también veremos más adelante, pues dejaron una cierta relación de datos escritos sobre la vida china de amplia envergadura.

Pero la historia china y española corren paralelas desde aquellos años hasta el presente en muchos aspectos, y así, el declive de unos y de otros hizo que este conocimiento mutuo desapareciera a lo largo de los siglos XVIII y XIX. El Romanticismo, con su carga de exotismo, encontró en China una fuente de inspiración, como también la encontró en España, siendo en este caso ambos países considerados exóticos en mitad de su ruina política, militar y económica, pero que evocaban con fuerza milenaria otros tiempos de grandeza. En este caso, China y España fueron más receptores del Romanticismo que emisores del mismo, pagando de nuevo con la moneda de la falta del desconocimiento y el olvido de la anterior relación, hasta el punto de olvidar la presencia de Españoles en los puertos y ciudades del interior de China durante la pasada edad moderna, o el hecho de que por las calles de la villa del Madrid de Cervantes no fuera tan extraño el encontrar a ciudadanos chinos, cuando en otras pates de Europa apenas se sabía de su presencia.

El siglo XX corre para los dos países paralelo a sus guerras civiles y a las cuestiones políticas a las que se vieron abocados, y tras la apertura, que, como en un mimetismo cronológico, desarrollan los dos países en la década de los setenta, se vuelve de nuevo a entablar las bases del entendimiento.

Veamos a continuación los hitos más importantes de este contacto basado en la literatura de viajes, desde España hasta China, y veamos también su relación con el juego de percepciones que gobierna las relaciones entre dos pueblos.

3. La embajada de Tamerlán

Durante la Edad Media habían existido algunos contactos, sobre todo de España hacia China. Nunca a la inversa. Dichos contactos estaban protagonizados por científicos de Al-Ándalus. Algunos de ellos llegaron a la cúspide de la intelectualidad china, sin embargo, apenas dejaron escritos conocidos sobre sus viajes.

El primer caso de literatura de viajes, si bien enfocado dentro de la misión diplomática, fue el libro que escribió Rui González de Clavijo (¿…?-1417) (Clavijo, 1999) tras regresar a España y haber completado con éxito la misión diplomática encomendada por el Rey de Castilla Enrique III (1379- 1406).

Por aquel entonces, el nómada Tamerlán, de origen mitad turco mitad mongol, había conseguido crear un imperio que iba desde la frontera con China hasta los límites del imperio turco y que descendía hacia el sur de Asia y por el norte iba hacia Rusia. Además, había conseguido humillar al imperio turco derrotándolo y haciendo prisionero a su sultán. El Rey castellano abrigaba la idea de crear una alianza con Tamerlán que pudiera presionar desde dos lados al imperio turco, que ya por aquel entonces empezaba a ser una seria amenaza en el Mediterráneo. Por este motivo mandó a Rui González de Clavijo a una misión diplomática a la ciudad de Samarcanda aprovechando una reunión de varias semanas organizada por Tamerlán y a la cual acudieron representantes de diversos reinos, entre ellos de China.

El libro que escribió a su vuelta Clavijo es un libro riguroso y exacto en cuanto a las observaciones, considerando que debía ser leído por hombres de estado, pero su valor literario se agranda conforme se avanza en él, pues la prosa se hace más abierta y amena, llegando incluso a buscar la implicación del lector en la misma.

El embajador describe el viaje y la persona del emperador con anécdotas y con muestras de folclore popular allá por donde pasa, pero lo que une al libro con China será su encuentro con los embajadores chinos mandados por la corte imperial.

Los embajadores chinos llevaban la orden expresa de anunciar a Tamerlán que debía pagar el tributo estipulado hacía años por China, pues este había dejado de realizarse, aprovechando el nómada las luchas internas que habían azotado recientemente al país. Ante esta humillación hecha por los embajadores chinos en presencia de otros representantes, Tamerlán ensalzó la figura de Castilla poniendo a Clavijo a su lado en la mesa y humilló públicamente a los embajadores chinos. Los embajadores, sin embargo, se comportaron con orgullo y con dignidad, mientras que Tamerlán, a la vista de Clavijo, se comportó como un bárbaro sin modales. El agudo embajador tomó la siguiente lección del encuentro: dado que China era lo suficientemente poderosa como para hacer pagar tributos a Tamerlán y que provenía de una milenaria cultura, educada y urbana, merecía más la pena buscar esa alianza con China y no con Tamerlán, pues este, a los ojos de Clavijo y a pesar de su conquistas, no pasaba de ser un líder nómada que a su muerte vería deshacerse su imperio, mientras que la milenaria China sobreviviría y sería un aliado de fiar para el futuro.

No andaba descaminado el embajador en estas apreciaciones, y pocos años después sucedió tal y como él había predicho. El libro de Clavijo se convirtió en lectura casi obligada para los posteriores reyes de Castilla, y la idea de forjar una alianza con la lejana China contra el imperio otomano estuvo algunos siglos presente. Este fue uno de los libros leídos por Isabel la Católica, y en las conversaciones sobre el descubrimiento de América, independientemente de la importancia dada al paso hasta la India, existía también la posibilidad de llegar hasta China y reabrir las viejas negociaciones nunca resueltas.

4. La era de las misiones

La conquista de Filipinas por Legazpi ofreció a España una base segura desde la que ponerse en contacto con China. Mientras se establecía el ya mencionado Galeón de Manila, se abrían posibilidades para la cristianización del inmenso territorio. La muy católica monarquía hispánica, por aquel entonces, mucho menos práctica que lo que había sido con anterioridad, interponía el fervor religioso al político y al militar, con el consiguiente desastre diplomático crónico y falta de objetivos cumplidos. Así las cosas, desde la compañía de Jesús se estableció que los misioneros debían no solo vivir en la zona, sino también aprender la lengua y la cultura, con la intención de, mediante la razón, evangelizarles posteriormente. También existía la tentación, acariciada por gobernadores militares de Filipinas y algunos misioneros, de utilizar la fuerza y realizar un ataque armado a la costa china para lograr este fin. Este plan fue definitivamente desechado por Felipe II. En tal coyuntura, se hacía necesario conocer el terreno, aprender la lengua y la cultura y describir, de la manera más estricta posible, rituales y formas de vida de los chinos.

El primer misionero que dejó textos escritos, aunque no fuera el primero en llegar, fue Martín de Rada, considerado también el primer sinólogo de occidente.

Martin de Rada, movido por el deseo de convencer al monarca español de la conveniencia de un ataque armado a China, realizó, con motivo de un viaje al país, un manuscrito en el que estudió la organización política del reino, las costumbres de sus gentes, vestimentas, ritos, vida cotidiana y, en fin, todo lo que pudiera servir para tener una visión lo más detallada posible del mismo. El manuscrito "De lo que les sucedió a los padres Martín de Rada y fray Gerónimo Marín en su ebaxada de China hasta que volvieron a Manila con los capitanes españoles que los acompañaban y, relación verdadera del reyno Taibin, por otro nombre China, y del viage que a él hizo el muy reverendo padre fray Martín de Rada, provincial que fue del orden de San Agustín, que lo vio y anduvo, en la provincia de Hocquien, año 1575 hecha por el mismo" es una obra rígida, sin apenas implicaciones personales, pero con un gran nivel de detallismo, casi podríamos decir como la información que un espía pueda sacar de la observación diaria en pos de un objetivo militar. Sea como fuera, este libro y otro sobre la lengua china, que también llegó a dominar, le dieron el título del primer sinólogo de occidente.

Su informe fue leído por el rey Felipe II, y al parecer le dio una idea de grandeza del reino, que, lejos de provocarle las intenciones demandadas por el sacerdote de atacar China, le confirmaron en su idea de mantener con el lejano reino buenas relaciones en pos del comercio y de alguna posible alianza futura[1].

Existen libros notables en aquella época que dieron una imagen en ocasiones muy exacta sobre China, pero en esta relación queremos incluir aquellos que fueron escritos durante o posteriormente a una experiencia vivida en el país. Fuera ha de quedar, por lo tanto, y como mención especial el libro de Juan González de Mendoza "Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del Gran Reino de la China", pero lo queremos mencionar a pesar de haber sido escrito en base a otros manuscritos por representar el primer acercamiento global a China, pues no en vano fue traducido a varios idiomas y marcó notablemente la imagen europea del gigante asiático.

Llegamos ahora a analizar la presencia en China de quizás uno de los hombres que mejor supo entender el espíritu chino de entonces. Esto es, el jesuita Diego de Pantoja, compañero y colaborador del famoso Matteo Ricci, cuya fama ha eclipsado al español, si bien este no solo completó la obra del famoso jesuita

[1] Recordemos que el ya por aquel entonces viejo libro de Clavijo estaba también a disposición del rey de España, y que la amenaza otomana era en aquellos años más patente que nunca.

italiano, sino que logró, primero junto a este y, después tras la muerte de él, en solitario, tener un peso en la corte pekinesa como ningún europeo había jamás conseguido[2].

Diego de Pantoja no fue un literato, pero su recorrido vital por China es digno de varios libros[3]. Junto con Matteo Ricci, consiguió introducirse en la corte de Pekín utilizando para ello la estratagema de regalar unos relojes al emperador. Al fallar estos, el emperador no tuvo más remedio que pedir que los donantes ingresaran en el palacio para que pudieran ser arreglados. Su influencia posterior en la comunidad intelectual china fue prodigiosa, realizando un auténtico puente entre ambos mundos.

La aportación literaria sobre China que realizó el jesuita español está conservada en una carta que este envió al Arzobispo de Toledo, Luis de Guzmán, y en la que realiza un estudio de la historia, cultura, sociedad, régimen político y geografía del reino chino. Esta carta sería posteriormente traducida a varios idiomas y representa uno de los testimonios más exactos sobre la China de la época. Si bien su valor literario es escaso, se trata de una de las más extensas obras realizadas sobre China por aquel entonces, donde además el autor denota una implicación sentimental con el país. Pantoja se muestra, por ejemplo, preocupado por algunos aspectos como la excesiva burocratización del sistema, criticando y alabando algunas cuestiones, pero más desde dentro que desde la típica postura del extranjero que opina desde más allá de la barrera. Esta implicación sentimental con la región da un valor original e inaudito al documento.

Sobre la influencia del texto, este fue destinado a engrosar la lista de manuscritos de referencia sobre China, y dado que se trataba de alguien que había vivido durante varias décadas en China y que había sido el primer occidental en poder penetrar en el palacio de Pekín, su valor para las capas burocráticas españolas y para los respectivos ministerios debió de ser enorme.

Se echa en falta en esta época la presencia de viajeros que no tuvieran que ver con las órdenes religiosas. Testimonios que se hubieran basado más en una cercanía directa hacia el pueblo chino. Sin embargo, también es cierto que la importancia de tener que dominar el idioma y de infiltrarse en la sociedad para conseguir la evangelización hizo que los textos fueran precisos, aunque estuvieran casi siempre, como en el caso del Diego de Pantoja, representados en forma de largas cartas dirigidas a dar una visión lo más realista posible sobre China sus los superiores, pero, eso sí, siempre dentro de un halo misionero.

En aquellos años se vivieron una serie de diputas entre las diferentes órdenes religiosas, entre las cuales cobró excesiva relevancia la conocida como "disputa de los ritos". Se trataba de decidir si el rito del culto a los antepasados y el confucionismo entre los nuevos católicos chinos era herejía, o si por el contrario se trataba de un rito social sin peligro para la fe religiosa católica. Una persona de talante científico y gran conocer del mundo chino, como era Diego de Pantoja, se puso del lado de quienes opinaban que en nada desdecían estas prácticas de la fe de Cristo, pero por otro lado hubo muchos detractores, lo cual imposibilitó la labor misionera, llegando incluso a la expulsión de la mayoría de las órdenes. Desde el punto de vista literario, es cierto que esta disputa teológica hizo que conociéramos estos ritos ancestrales chinos, al ser descritos por los misioneros en cartas dirigidas a sus obispados con el fin de tomar una decisión al respecto.

Debemos también recordar, en cuanto a las relaciones internacionales se refiere, que por aquel entonces la mayor parte de la educación recaía sobre los hombros de la iglesia y que casi todos los misioneros que fueron a China se formaron bien en Salamanca o bien en Alcalá, por lo que la relación entre misión y

[2] Dejamos aquí en cuestión los viajes de Marco Polo. Marco Polo, sin duda el más afamado viajero europeo de China, está últimamente en cuestión por muchos estudiosos, al contener su relato errores básicos no solo geográficos, sino también cronológicos.

[3] El estudioso que mejor conoce la figura de Diego de Pantoja es sin duda el profesor Zhang Kai, autor del libro hasta la fecha más relevante sobre la historia global de las relaciones internacionales entre China y España (Kai, 2013) y de un libro sobre Pantoja (Kai, 1997).

conocimiento político de la zona iba de la mano, por ejemplo, de trazar las líneas de actuación del Galeón de Manila o de concretar temas que tuvieran que ver con las islas Filipinas.

También en Filipinas, en el siglo XVII, existía una comunidad china, básicamente dedicada al comercio y formada por unas diez mil personas. El conocimiento de estos ciudadanos será fundamental para entender también al país vecino.

Antonio de Santa María Caballero fue otro misionero enviado desde España durante el siglo XVII a China. Este autor, preocupado por la cuestión de los ritos, redactó varias obras sobre los mismos, además de sobre la labor de las órdenes religiosas. Aprovechando la coyuntura, publicó también *Sobre algunos problemas importantes de la provincia China*, libro que vería la luz a los albores del siglo XVII, casi cincuenta años después de haber sido escrito.

Vamos a terminar esta breve relación de misioneros españoles en tierras china con la figura de Domingo Fernández Navarrete. Este misionero, tras doce años en China, en los que participó abiertamente de la cuestión desatada con respecto a los ritos, cayó en desgracia como tantos misioneros que fueron recluidos por el gobierno chino. Tras conseguir evadirse volvió a España tras hacer escala en Roma. Al llegar a su país natal, se encontró con la amarga decadencia del imperio. Este hacía aguas y cundía el desánimo entre los habitantes. Recordando sus años en China, llegó a la conclusión de que gracias al confucionismo el pueblo chino podía levantarse tras una caída mejor que ningún otro país europeo, por lo que se dispuso a escribir *Tratados históricos, políticos, éticos y religiosos del gran imperio chino*[4]. Este es un libro fundamental para entender la China de aquel entonces, donde se hace un repaso histórico, político, administrativo, geográfico, ético y ritual. En su segunda parte, el misionero incluye la visión personal de su viaje por China, y es ahí donde se detiene a realizar un enfoque sociológico de lo que ve. Es además de gran valía si recordamos que fue el misionero que más viajó por China, por lo que el libro está lleno de vivos contrastes entre las diferentes provincias. Además, en comparación con los otros autores, que escribieron sus textos en las postrimerías de la dinastía Ming, Navarrete había vivido el proceso de cambio entre esta dinastía y la Qing, y fueron los inicios de esta última los que describió.

Este libro se puede considerar de una relevancia histórica a nivel europeo. Navarrete pretendía enseñar el camino para que España saliera de su ostracismo a través de la razón y del pensamiento, algo que podía enrocar muy bien con las ideas de la ilustración, cogiendo el ejemplo de Confucio como fuerza de razón y de ética para el pueblo. Sin embargo, en España, poderes de diversa índole frenaron estos y otros intentos de desarrollo. En Europa, al contrario, cuando los intelectuales, sobre todo franceses, levantaron sus voces hacia un estado más basado en la práctica y en la razón, pudieron leer el libro de Navarrete, que fue, para muchos escritores, un foco de inspiración. Navarrete, por lo tanto, intentó a través de su recorrido hacer que China sirviera de ejemplo para España, pero lo fue sin embargo para otros países europeos que sí supieron a provechar la oportunidad brindada.

5. El siglo XIX

El siglo XIX trajo consigo la decadencia tanto para China como para España. Mientras China sufría los envites de Inglaterra, Francia, Alemania, EE.UU., Rusia y Japón, por no hablar de otros países que con algo menos de calado también influyeron en su devenir, España se las veía consigo misma y se hundía en sus interminables guerras carlistas.

[4] Este texto está accesible en http://www.upf.edu/asia/projectes/che/s17/tratado1.pdf.

Lejos quedaban ya las antiguas relaciones, y el Galeón de Manila había pasado al olvido. Aun así España mantendría aún los territorios de Filipinas hasta la guerra con EE.UU. de 1898.

Precisamente a través de Filipinas y de Cuba se vivieron algunos de los episodios más relevantes de la historia entre los países, sobre todo al estallar la cuestión de los culíes, esto es, trabajadores chinos que acudían a trabajar a las factorías de algodón de Cuba, en muchos casos desprovistos de cualquier seguridad sobre su persona y en unas condiciones de vida cercanas a la esclavitud. Este tráfico estaba dirigido básicamente por falsos contratistas franceses, ingleses y holandeses, pero enfrentó a los gobiernos de China y de España durante la primera mitad del siglo XIX hasta la resolución definitiva que establecía el establecimiento de relaciones a nivel de embajadas y de consulados.

Esta falta de comunicación entre los dos países en parte estará motivada por la falta de viajeros entre ambos, y eso a pesar de la comunidad china en Filipinas. Es cierto que desde tiempos remotos existían ciudadanos chinos viviendo en España, pero estos se habían mezclado con la población española y no existía ya, por lo tanto, un referente de cultura china en las calles españolas.

La falta de viajeros, con las prohibiciones de desembarcar en puertos chinos, hizo que otros países europeos, que abrieron las puertas de China en base a la fuerza de su cañones y no por la diplomacia, tomaran la delantera en cuanto al conocimiento chino se trata. En España, dicho conocimiento estaba motivado por la población china de Filipinas, ya lejana en cuanto a su cultura de la china, que había dejado atrás siglos antes, y por una visión dada por los misioneros de épocas pasadas que nada tenía que ver con la China del momento.

Esta falta de conocimientos hizo que España no supiera gestiona mejor crisis diplomáticas como la referida anteriormente de los culíes. Además, hay que apostillar que el envío de algún funcionario a China, por alguna cuestión especial, estaba más considerado por el funcionariado español como un castigo que como una posibilidad de conocer un nuevo mundo.

No será hasta la consecución de la primera representación española en China en 1842 cuando llegue un personaje con la capacidad necesaria como para entender el entramado chino en toda su proporción. El catalán Sinibaldo de Mas será nombrado encargado de negocios y Cónsul General de España en China.

Sinibaldo de Mas ya había estado antes en Filipinas y a su regreso a España había escrito un informe sobre la situación de la colonia. En dicho texto, aconsejaba la renuncia a la posición del archipiélago, al considerar que no ofrecía ninguna riqueza a la metrópolis y sí muchos problemas. Su mentalidad práctica de avivado observador no obtuvo los logros deseados. En el terreno político hispánico, era un apasionado de la unión de España y Portugal en un pacto ibérico, y como persona, hay que valorar su calidad de políglota, estudioso y aventurero.

Pero en este artículo nos interesa aquello que escribió sobre China para el lector europeo. Decimos aquí "para el lector europeo" porque el diplomático lo escribió en francés y posteriormente sería traducido al alemán y al inglés. Esto fue así debido a que por aquel entonces en los ambientes españoles había poca presencia de la cuestión china, y sí mucha en países como Francia o Inglaterra. Además, Sinibaldo, siguiendo el proverbio de que nadie es profeta en su tierra, no lo fue en España, pero sí en otros países de Europa. Proverbio que, por otra parte, se aplica con especial virulencia en el caso de España.

Los libros que escribió el diplomático fueron: *L'Angleterre et le Celeste Empire* (de Mas, 1857), *L'Angleterre, la Chine et l'Inde* (de Mas, 1857) y *La Chine et les puissances chrétiennes* (de Mas, 1861).

Los dos primeros no vamos a analizarlos por tratarse de tratados políticos, eso sí, de gran valor, sobre la política internacional de Inglaterra con respecto a China, y nos centraremos en el último.

Hay que tener en cuenta que Sinibaldo de Mas era ante todo un diplomático. También se convirtió en sinólogo al aprender la lengua china y al demostrar un gran dominio de su cultura, pero, de la misma manera

que la función de los misioneros de los siglos anteriores había sido la de profundizar en el entramando chino para sembrar la semilla del cristianismo con mayor facilidad, ahora Sinibaldo sentía la misma necesidad para lograr que España obtuviera la mejor posición posible en la zona. Además, no debemos olvidar que el concepto político de Mas era "iberista", y que por lo tanto tendía a superar las fronteras, lo que, unido a su conocimiento de idiomas extranjeros y a su reconocimiento en estos, le daba un aire de intelectual de miras europeas, además de españolas.

Con estas armas, el diplomático desarrolla un relato que no solo es un acercamiento a China, sino casi un manual para todo aquel que tenga previsto intentar la aventura china como encargado de alguna oficina o como representante. Una auténtica joya para las cancillerías europeas de aquel entonces.

Desde una óptica europea, Sinibaldo analiza la posición política de China en comparación con la de otros países. Llega incluso a proponer soluciones, como por ejemplo la división de China en cuatro entidades administrativas. Asimismo en ocasiones se muestra crítico con China y a retazos demuestra cierta admiración, sobre todo hacia algunas de sus formas de pensamiento.

Sinibaldo piensa, además, que algún día el gigante dormido de China reavivará y entonces será un peligro para el resto del mundo, por lo que propone fórmulas para tenerlo controlado cuando despierte. No debemos olvidar que Sinibaldo trabajaba para un estado europeo y que estaba lejos de cualquier idea de expansión de la fe que había motivado a los misioneros. De esta manera, cuando habla del carácter noble, entregado y trabajador del pueblo chino, lo hace también como un aviso hacia occidente.

Sinibaldo deja deslizar su relato a través de muy diversos aspectos de la sociedad china que va ordenando cuidadosamente, como pueden ser el concubinato, las relaciones maritales, los ritos, la educación, las fiestas, el infanticidio, el respeto a la vejez, etcétera.

La perspicacia de Mas se pone de manifiesto cuando al hablar de la rebelión Taiping habla del sistema de funcionariados corruptos del reino, buscando soluciones en las viejas instituciones chinas, reforzándolas y dándoles nuevo valor. Pareciera que Mas, gran conocedor también de la historia china, hubiera aprendido a admirar su milenaria cultura, y en parte se muestra decepcionado por la situación de caos reinante. Su relato es por lo tanto una doble vertiente, donde por un lado espera un renacer de una China que admira, y por otro lado teme, como europeo, ese mismo resurgimiento. De hecho, la parte en la que se muestra más entusiasta con China es precisamente la que se refiere a la historia de China, donde denota incluso un cierto orgullo, como si él mismo fuera chino. Esto solo puede ser así por una razón: resulta muy difícil acerarse a una cultura y llegar a dominar su idioma si no se puede sentir al menos cierto amor hacia ella, pero, como europeo, sentía también la congoja hacia la posible futura influencia de China en el mundo.

Sea como fuera, lo cierto es que el libro significó toda una revolución en la manera de entender a China y a sus problemas, que desgraciadamente fue más leído en Francia, Inglaterra y Alemania que en España. No debemos olvidar, de todas formas, que el francés era por aquel entonces la lengua diplomática, por lo que a cualquiera que decidiera dedicarse a este oficio se le presuponía un dominio de la misma. De esta forma, no sería errático pensar que un cierto número de españoles interesados en China hubieran podido también leerla.

Es de mención obligada también el libro del diplomático Adolfo de Mentabberry, titulado *Impresiones de un viaje a la China* (Montaberry, 2008). Este libro fue publicado primeramente en 1876 y narra las aventuras de su viaje a China desde un prisma que se mueve entre lo romántico, lo sarcástico, lo detallista y lo escrupuloso. El diplomático, a lo largo de su narración, da cuenta de los detalles más mínimos del imperio, sobre todo en materia económica, mientras que en ocasiones se deja perder por ensoñaciones románticas. Sus comentarios, sobre todo políticos, están a lo largo de todo el libro, dando una sensación al lector sobre el pueblo chino de ciudadanos trabajadores y entregados, pero, en comparación con las

potencias extranjeras, terriblemente desordenados. En ocasiones se muestra impresionado ante las grandezas de China, y sin embargo en otros momentos el autor llena el texto de menosprecios, sobre todo al recordar las vicisitudes, la suciedad y, en definitiva, las pesadas cargas del camino.

Para terminar el siglo XIX, queremos hacer una referencia a un marino español, militar de profesión, que tras un largo viaje que también incluyó algunas ciudades de China, dejó escrito un manuscrito de alto valor realístico. Se trata del marinero Guillermo Camargo, que en su amplio periplo conoció Cantón, lugar que describe, como en todas las otras partes por donde pasa su barco, sin ánimo de conocer a las gentes que lo habitan, sino más bien como si se tratara de un dibujo de calles y edificios. Resulta interesante para quien quiera conocer la región al detalle, pero obviando el factor humano.

6. El siglo XX

Salimos de esta manera del siglo XIX y nos adentramos en el siglo XX. Este estará marcado desde el punto de vista de las relaciones internacionales entre ambos países por varios hitos paralelos que serían: la caótica política española y china de inicios de siglo, las dos guerras civiles que vivieron los dos países y que de manera cronológica haría que la Guerra Civil española sucediera al mismo tiempo que la resistencia china contra Japón, el aislamiento tanto de Franco como de Mao y la posterior reapertura de negociaciones en 1972. A partir de este momento, la llegada de la democracia a España y la apertura de China al mundo abrirán una nueva fase en las relaciones entre ambos países.

El momento más álgido de las relaciones entre ambos países lo marcará la unión entre el Partido Comunista Español y el Partido Comunista Chino durante los años de la Guerra Civil española, llegando a existir hasta unos cien voluntarios chinos en las filas de los defensores de la República, si bien no todos ellos eran comunistas, sino simplemente antifascistas, como tampoco la República española era, de hecho, comunista.

Volviendo al tema que nos ocupa, no será hasta la década de los años veinte del pasado siglo cuando nos encontremos con un libro de viaje recto y preciso sobre la China de aquellos años. Existieron, tanto durante el siglo XIX como durante los inicios del siglo XX, algunas obras ambientadas en China, algunas de las cuales fueron escritas por personajes que habían residido allí, pero en las que la imaginación del autor se superponía a la realidad cotidiana, en muchos casos anulándola. Es una especie de novela histórica en ocasiones, o de simple ambientación contextual aprovechando el tirón que entonces tenía China como país exótico y de cultura inalcanzable. En nuestra pequeña relación de obras no valoramos tanto el que el viajero estuviera más o menos tiempo en el país, sino que expusiera lo que viera con la mayor claridad posible y en aras de dar una imagen precisa al lector. Si además la obra va acompañada de comentarios propios, de opiniones y de relaciones de hechos y de personas, tanto mejor.

Sin embargo, es cierto que no solo unas obras estrictamente realistas podían influir en las relaciones internacionales; también las más imaginarias, aquellas protagonizadas por personajes estereotipados podían hacerlo y de hecho lo hicieron durante muchos siglos. Para entender esto debemos alejarnos de la imagen de las relaciones internacionales como si de una máquina se tratara. Los acuerdos los firman personas, las resoluciones las dictaminan individuos que están dentro de una sociedad, y que ante la ignorancia que provoca el sedentarismo de un despacho, pueden caer en la tentación de empaparse de creencias populares sobre tal o cual país. Estas creencias populares podían estar perfectamente influenciadas por literaturas de corte romántico que dibujaran un espectro del país en cuestión que nada tuviera que ver con la realidad.

Queremos pensar que los diplomáticos españoles o el personal del ministerio de asuntos exteriores leyó el libro de Sinibaldo de Mas, por ejemplo, pero creer algo así sería pecar de inocentes.

La imagen que se daba de China en algunas novelas, la gran mayoría escritas por personas que nunca habían residido en el país, era la de un país exótico y misterioso, algo así como las imágenes de tantos románticos europeos y norteamericanos sobre España en el siglo XIX, en donde, si se cree en sus relatos, pareciera que España entera eran las cuevas del Sacromonte de Granada.

Para la suerte de este artículo, un escritor de renombre decidió visitar China en un viaje de grupo que incluía la visita a varios países más. En el año 1923, el escritor, político de ideas republicanas y aventurero Vicente Blasco Ibáñez, autor de joyas de la literatura española como por ejemplo *La barraca*, decidió realizar una vuelta al mundo partiendo desde Nueva York a bordo de una nave. Como resultado de este viaje, el escritor publicó al volver a España *La vuelta al mundo de un novelista*, obra ingente en la que cada capítulo es un libro en sí y en la que ocupa un lugar privilegiado su estancia en China, con el somero título de "China".

Vicente Blasco Ibáñez era un hombre de gran cultura, y denota que antes de arribar a las costas chinas había procurado aprender todo lo posible de su historia y costumbres. No sería de extrañar que él sí hubiera leído, bien en francés o en inglés, la obra de Sinibaldo de Mas, y tampoco sorprendería que hubiera hecho lo propio con las obras de algunos misioneros, pues sin intentar dar lecciones magistrales de historia china, el texto, cuando por algún motivo se introduce en esta materia, lo hace de forma segura, conociendo sus limitaciones y sin intentar sobrepasarlas.

Ibáñez llega primero al norte de China, se aloja en Pekín, de ahí bajará hasta Shanghái y después llegará a Cantón. A lo largo de este recorrido el escritor describe olores, vestidos, rasgos faciales o introduce conversaciones tenidas con locales y con españoles residentes en el país. Gracias a que es un escritor, consigue crear un texto ameno que engancha al lector mientras le hace un recorrido ligero pero lleno de detalles esclarecedores.

Ibáñez distingue los tipos que se encuentra según las zonas de China en las que se halla. En ningún momento es crítico con los chinos, sino que se limita a describir, de una manera muy personal, todo lo que ve. Son de gran información para el lector las conversaciones con españoles y otros extranjeros que viven en el país desde hace años y le comentan la situación. También son interesantes sus reflexiones sobre cuestiones políticas, como por ejemplo, cuando analiza el enfrentamiento con Japón o el sometimiento de la joven república china a las potencias extranjeras. Este caso, el político, es sin duda uno de los puntos más brillantes del libro, pues no en vano acierta de manera sorprendente con lo que cree que le pasará a China en el futuro, tanto en cuanto al partido comunista como con Japón, y acierta también cuando comenta que el principal problema de China es la desunión ("En realidad los chinos se ignoran entre ellos. Es tan vasto el antiguo imperio que cada uno conoce su provincia nada más, y aun dentro de ella solo se siente ligado al pueblo en que nació", Ibáñez, 2011: 166), sin que el gobierno de la República pueda hacerse oír, y mantenido, además, por los llamados señores de la guerra.

En pocas ocasiones se deja llevar por ensoñaciones, pero cuando lo hace, como cuando se imagina la vida del joven emperador recluido en su palacio sin conocer la realidad de su país, lo hace con la experiencia del gran escritor que era. O como cuando describe un encuentro con una dama de origen manchú. En estos casos, y solamente en estos, el escritor se deja seducir por los encantos de la mítica chica romántica.

A medida que avanza el libro, Ibáñez va poco a poco sintiéndose enamorado del pueblo chino, lo cual se deja ver en la forma en que narra los acontecimientos del viaje, proponiendo soluciones y deseando lo mejor para el devenir del país.

Como dato curioso, cabe decir que de entre todas las ciudades, la que más le impresiona como escritor es Shanghái, de la que llega a decir que de haberse podido quedar más tiempo, sin duda habría encontrado material para varias novelas.

Creemos que el libro de Ibáñez, aunque metido dentro de otros capítulos pertenecientes a otros países, pudo ayudar a crear una imagen más precisa en el imaginario de cierta minoría, por ser precisamente el autor alguien considerado en España, cosa que no pasaba con de Mas, quien tuvo que publicar sus libros sobre China en francés.

Las guerras civiles y la desaparición de relaciones entre los dos países harán que desaparezca la literatura de viajes ente ambos. Se podría hacer una excepción con el libro de Rafael Alberti y de María Teresa león titulado *¿Sonríe China?* (León y Alberti, 1958), y en el que estos dos escritores narran su viaje a la China de Mao, a la que habían sido invitados por las autoridades con el fin de promover el país entre la intelectualidad más internacional. Sin embargo, el motivo real de estas invitaciones, en las que estos dos escritores no fueron los únicos de habla hispánica[5], era el de intentar dar una imagen lo más lavada posible a estos intelectuales para que hablaran positivamente del régimen al regresar a sus lugares de origen.

Los dos escritores que nos ocupan realizaron el viaje con el recelo en la memoria de la frustrada república española, de la que ellos habían sido partidarios desde la postura del partido comunista, esto es, no de la auténtica república; y en la joven comunista china encuentran la esperanza a sus cuitas internas. Lo que más impresiona a Rosa María León es la igualdad que dice han alcanzado las mujeres con respecto a los hombres en cuanto a la educación. Pero como es fácil de comprender, estos viajes eran programados y seleccionados según lo que se quería enseñar a los intelectuales en cuestión, por lo que su valor sobre la realidad es casi nulo. Por otra parte, el libro, prohibido en España durante la dictadura franquista, no pudo dar ninguna idea de China a los españoles, pues si se leyó, se hizo a escondidas.

Con esta excepción, no contamos con más literatura de viajes de España hacia China hasta llegar a fechas ya muy recientes. Precisamente una época donde la literatura de viajes ha dejado de tener relevancia para las relaciones internacionales, puesto que la perspectiva entre dos pueblos la marca ya la televisión e internet. Aun así, detengámonos un instante en la nueva literatura de viaje, aunque solo sea para ver someramente los últimos trabajos realizados.

7. La nueva literatura de viaje

De entre la nueva literatura, que como ya hemos dicho antes, ya no puede considerarse transcendental de cara a crear una imagen del otro en el ideario común del país de origen, hemos querido mencionar tres obras.

La primera sería la de Suso Mourelo, con su libro *Adiós a China* (Mourelo, 2001). Se trata de un libro de viajes en el que el autor narra su periplo de 15.000 kilómetros. El libro está escrito de forma muy personal y mete a personajes variados en la historia. Su lectura se hace amena y, además, el detalle más importante es la singular apreciación que hace el autor del momento histórico en el que está escrito el libro, esto es, a finales del siglo XX, cuando una vieja China está empezando a ser enterrada por la nueva.

El segundo libro sería el de Joan Tello, titulado *El país del medio* (Tello, 2008). Dicho libro narra las aventuras de este español que pasó dos años en China. Es un recorrido por el anecdotario personal del autor con los personajes que se ha ido encontrando en su camino. Cuenta con algunas observaciones hechas durante el terreno y algunas reflexiones sociales.

El tercer libro sería el de Antonio Colinas titulado *La simiente enterrada* (Colinas, 2005). Este libro realmente habla de dos viajes distintos pero que a la vez se interrelacionan. Esto es, el descriptivo de la China que el autor vive, y el suyo interior y personal. El libro está redactado de una forma muy poética y

[5] También fueron invitados Nicolás Guillén, Miguel Ángel Asturias, César Arconada y Blas de Otero.

evocadora en ocasiones y filosófica en otras. No se trata, en nuestra opinión, de un libro escrito para quienes no conozcan China, sino para quienes desde dentro quieran sentirla de una manera diversa.

8. Conclusiones

En este artículo hemos realizado un recorrido por diversos autores, que por distintos motivos visitaron China y dejaron escritas sus impresiones. También hemos realizado una aproximación a la repercusión que estos libros hubieran podido tener en las relaciones internacionales entre ambos países.

Sobre el aspecto de esta influencia, hemos podido ver que el libro que más fuertemente influyó en la mentalidad gobernante española fue el libro de Clavijo. A partir de este, se podría seguir una línea descendente, según la cual los libros posteriores escritos por los misioneros serían también leídos y tendrían alguna repercusión en las decisiones, y posteriormente, tras el parón del siglo XVIII, estos libros, a pesar de su indudable valor, apenas tendrían repercusión política hasta terminar con los actuales, donde por motivos más de modernidad de los medios de comunicación que literarios, la importancia política de dichos libros se ha visto mermada en el mundo entero.

La conclusión que sacamos de esto es que se podría sacar una fórmula según la cual, a mayor importancia política de España y mayores posibilidades en la zona, correspondieron un mayor interés por este tipo de libros, pues hablaban de allí donde se podía realizar alguna operación, bien fuera esta diplomática o militar; sin embargo, ya en el siglo XIX, la escasa presencia española en la zona, con la excepción de Filipinas, y su raquítico poder militar en comparación con otras potencias europeas hicieron que dichos libros tuvieran menos repercusión que en otros países.

Aun así, la calidad de algunos de estos textos resulta inestimable, y si bien es cierto que España perdió en el XIX el tren hacia China, no es menos cierto que fue España quien dio a conocer China al resto de países europeos. La calidad de las observaciones y el carácter intrépido de sus autores marcaron un tipo de literatura que merece tenerse en cuenta por ser algo más que literatura de viajes: por ser, de hecho, un puente entre dos culturas y una forma de entender al otro mejor, para también así entenderse mejor a uno mismo.

Referencias bibliográficas

Blasco Ibáñez, Vicente (2011). *China*. Madrid, Gadir.
Colinas, Antonio (2005). *La simetría enterrada*. Madrid, Ediciones Siruela.
De Mas, Sinibaldo (1857, 1858). *L'Angleterre, la Chine et l'Inde*. París.
De Mas, Sinibaldo (1857), *L'Angleterre et le Celeste Empire*. París.
De Mas, Sinibaldo (1861). *La Chine et les puissances chrétiennes*. París.
De Montaberry, Adolfo (2008). *Impresiones de un viaje a la China*. Madrid, Miraguano Ediciones.
González de Clavijo, Ruy (1999). *La Embajada de Tamerlán*. Madrid, Col. Clásicos Castalia.
González de Mendoza, Juan (1990). *Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del Gran Reino de la China*. Madrid, Editorial Miraguano-Polifemo.
Kai, Zhang (1997). *Diego de Pantoja y China* (1597-1618). Pekín, Editorial de la biblioteca de Pekín.
Kai, Zhang (2013). *Historia de las relaciones sino-españolas*. Pekín, China Intercontinental Press.
Mourelo, Suso (2001). *Adiós a China*. Madrid, Interfolio.
Tello, Joan (2008). *El país de en medio*. Barcelona, Ediciones de la tempestad.

Sobre la religión en *La conquista de Jerusalén*, atribuida a Cervantes

BLANCA SANTOS DE LA MORENA

Universidad Autónoma de Madrid[1]

Resumen: Con la finalidad de aportar nuevos elementos al complejo problema de la autoría de *La conquista de Jerusalén* y su atribución a Miguel de Cervantes, este trabajo ofrece un análisis comparado de la comedia basada en aspectos religiosos que permitan vincularla con los contenidos doctrinales y teológicos del teatro de Cervantes y, en general, con una posible poética cervantina en torno a lo religioso. Para ello, previamente ofrecemos una panorámica de la cuestión de la autoría y posteriormente algunas claves y constantes de la religión en los textos dramáticos de Cervantes.

Palabras clave: *La conquista de Jerusalén*; atribuciones cervantinas; religión; relaciones interreligiosas; renegados; cautiverio.

1. Sobre la autoría cervantina de *La conquista de Jerusalén*

Una vez que la edición de los textos cervantinos se ha consolidado y ya contamos con el corpus completo de obras del autor alcalaíno, uno de los retos a los que se enfrenta el cervantino contemporáneo, a la par que mantiene la labor de hermenéutica inherente a la filología, es la identificación y posterior publicación de las obras atribuidas al escritor.

En la "Adjunta al Parnaso", que acompaña al poema narrativo en verso, el propio Cervantes, haciendo un repaso a su producción literaria, menciona algunas obras teatrales:

> –¿Y vuesa merced, señor Cervantes –dijo él–, ha sido aficionado a la carátula? ¿Ha compuesto alguna comedia? –Sí –dije yo–, muchas; y a no ser mías, me parecieran dignas de alabanza, como lo fueron *Los tratos de Argel*, *La Numancia*, *La gran Tusquesca*, *La batalla naval*, *La Jerusalén*, *La amaranta o la del mayo*, *El bosque amoroso*, *La Única*. Mas pero la que yo más estimo y de la que más precio fue y es de una llamada *La Confusa*. (Cervantes, 1990: 182-183)

De alguna de ellas, se ha confirmado la autoría cervantina, como es el caso de las dos primeras, mientras que otras se encuentran actualmente perdidas. Caso significativo es de *La Jerusalén*, que constituye unos de los debates críticos más activos a día de hoy del cervantismo. En la década de los noventa, el hispanista italiano Stefano Arata, localizó en la biblioteca del Palacio Real de Madrid el manuscrito de una pieza teatral titulada *La conquista de Jerusalén por Godofre de Bullón*, sin datación ni firma autorial. Este mismo crítico publicó posteriormente la comedia y defendió la autoría por parte de Cervantes de acuerdo a diversos aspectos de índole contextual y literaria:

[1] Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la financiación del Programa de Ayudas para la Formación del Personal Investigador de la Universidad Autónoma de Madrid dentro del proyecto de tesis doctoral "El pensamiento religioso de Cervantes: una visión a partir de su obra completa".

> En su conjunto las coincidencias métricas, la peculiar utilización de las figuras morales, la meticulosa atención a la indumentaria parecen abogar a favor de una paternidad cervantina. Esta impresión queda reforzada por la manera como *La Jerusalén* utiliza el material de la *Gerusalemme liberata,* lo cual parece reflejar las inquietudes de Cervantes a la vuelta de su cautiverio argelino. (Arata, 1992: 28)

Otros estudiosos han aceptado la hipótesis de Arata y han continuando su camino abriendo nuevas vías de afirmación de la autoría cervantina. Fundamentalmente, se trata de análisis de tipo lingüístico, que han buscado coincidencias estilísticas entre *La conquista* y el teatro de Cervantes, y de trabajos de contraste que han rastreado la presencia de temas y motivos presentes en la producción cervantina. Al primer grupo pertenecen investigaciones como la de Brioso Santos (Cervantes, 2009) o la de Alfredo Rodríguez López-Vázquez[2] (2011), que realizan un análisis con muestras sintagmáticas y léxicas mediante el CORDE entre fórmulas lingüísticas escogidas de *La conquista* y la producción de autores teatrales de las últimas décadas del XVI –entre ellos Cervantes–. Los resultados parecen afirmar la hipótesis de Arata:

> Del análisis detallado de cómo se distribuyen estos 40 elementos léxicos obtenemos que 31 de ellos aparecen en Cervantes […]. La mera comparación estadística debería bastarnos para atribuirle la obra a Cervantes sin mayores dudas, pero un análisis más fino de ese mismo repertorio refuerza de forma drástica esta primera impresión. (Rodríguez López-Vázquez, 2011, 5)

Pero, como bien advierte Juan Cerezo Soler, en general, entre los trabajos dedicados a dilucidar la autoría de *La conquista de Jerusalén*,

> se percibe en la mayoría de los estudios publicados sobre el tema una tendencia a señalar, únicamente, las semejanzas externas u objetivas. Se elaboran argumentos centrados nada más que en las cuestiones estilísticas, idiomáticas, estructurales y métricas. (Cerezo Soler, 2013: 82)

Como complemento a las aportaciones anteriores centradas en lo externo, Cerezo Soler propone un análisis basado en aspectos vinculados con los temas literarios predilectos en la literatura de Cervantes, concretamente con dos motivos capitales en la producción del autor alcalaíno y muy ligados a su biografía: la libertad y el cautiverio. El trabajo, que lleva a cabo una interesante labor contrastiva entre los temas clásicos cervantinos y la configuración de *La conquista*, concluye de acuerdo con la crítica anterior:

> Se ve que *La conquista* participa de un universo literario en que el amor, en el marco del cautiverio, se presenta continuamente como motivo que da y que quita la libertad de los personajes; y lo hace en perfecta coherencia con las obras que escribió Miguel de Cervantes. (Cerezo Soler, 2013: 90)

Este ultimo trabajo aporta una de las claves metodológicas fundamentales para las conclusiones finales que podremos extraer después de un análisis textual riguroso y que abre camino hacia nuevas investigaciones sobre la paternidad de la obra: solo mediante una visión de conjunto que entienda y estudie la obra dentro de su contexto –la España Áurea impregnada de religiosidad en la que la lucha por el dominio del Mediterránea volverá a actualizar la cuestión de las cruzadas– en relación con la producción reconocida a Cervantes podremos acercarnos a este complejo problema. En este trabajo nos proponemos, primeramente, exponer algunas claves que caracterizan lo religioso en el teatro de cautiverio de Cervantes; después, abordar de manera exhaustiva y rigurosa un análisis que arroje luz sobre la posible adscripción

[2] Quien sometería a un proceso similar la autoría de *La tía fingida*, obra que atribuye a Cervantes (Rodríguez López-Vázquez, 2013).

religiosa de la comedia, o al menos, el tratamiento de los contenidos religiosos y su posible significación. Solo después de este trabajo previo podremos establece adecuada y prudencialmente, a través de un ejercicio de intratextualidad, algunas claves que nos permitan conectar *La conquista de Jerusalén* con Miguel de Cervantes.

2. La religión en el teatro de cautiverio cervantino: algunas calas

La religión en el teatro de Cervantes ha compartido en gran medida la polémica crítica suscitada a nivel general por el tema de la religión en Cervantes. La controversia surge ya con *La Numancia*, que presenta un caso de suicidio colectivo, algo con numerosas implicaciones religiosas dentro de la doctrina cristiana. Jesús G. Maestro, reflexionando sobre la religión en la primera comedia de Cervantes señala el problema crítico:

> Las interpretaciones místicas o teológicas dadas sobre las obras literarias, de las que Cervantes ha sido objeto con excesiva frecuencia, al considerar al *Quijote* o *La Numancia* como expresión de la filosofía nacional de España, o como la biblia de tal o cual ideología, etc. (Maestro, 2005: 8)

Tras un análisis fundamentado en la aplicación del materialismo filosófico a la literatura, la conclusión del crítico es tajante con respecto a la presencia religiosa en la obra, y se proyecta a la totalidad de Cervantes:

> El verbo cervantino silencia la religión, que habla solo por boca de la fábula, esto es, de la composición de la acción o trama de sus obras. Y cuando la fábula se expresa, tal como sucede en *La Numancia*, los númenes resultan desmitificados y la religión desintegrada. Cervantes no es soluble en agua bendita. (Maestro, 2005: 28)

Lo cierto es que las lecturas más ortodoxas del texto (Casalduero, 1951; Avalle-Arce), sustentadas en el catolicismo y el imperialismo, dejaron paso a lecturas de la obra basadas en la polifonía de voces, en el perspectivismo cervantino y en lecturas disidentes de la religiosidad de la obra (Armstrong-Roche, 2005; Bauer-Funke, 2011).

Las obras de cautiverio cervantino, *El trato de Argel*, *La gran sultana* y *Los baños de Argel*, con un carácter religioso más marcado debido a la naturaleza genérica de los textos, tampoco han estado exentas de interpretación religiosa. A falta de estudios de conjunto sobre el tema, destaca el volumen sobre la tolerancia en *La gran sultana* de Agapita Jurado Santos (1997), pero por lo general encontramos solo estudios parciales sobre la presencia de la religión en algunas obras, como el cuestionamiento de la ortodoxia oficial en las obras de cautiverio cervantino de Moisés Castillo (2004) o el análisis la presencia de la predicación (Garau, 2010).

Pese a este silencio crítico, alarmante considerando la importancia de lo religioso en este tipo concreto de comedias de producción cervantina, lo cierto es que, sin adentrarnos demasiado en el complejo problema de la ideología religiosa de Cervantes, sí podemos constatar la presencia de ciertos temas recurrentes en la producción teatral cervantina, algunos de ellos vinculados a su poética general, que podrían constituir temas de preocupación e interés para nuestro autor en materia religiosa.

Una de las principales características de la religión en el teatro cervantino, y que es tema de interés en otras composiciones áureas, es la tensión entre la fe y el amor de los personajes, a menudo anclados en relaciones interreligiosas. En las comedias cervantinas se produce una reflexión, no solo moral o social, sino teológica (bajo la ideas de pecado y condenación) acerca de este asunto. Los personajes, a través de la idea muy cervantina de libertad, se encontrarán en las páginas de nuestro autor en una encrucijada de elección entre el amor, motor principal de la acción dramática, y la religión, la otra idea fundamental de las

obras cervantinas sobre el cautiverio. Este conflicto está presente en la primera comedia de cautiverio, como muestran los siguientes pasajes de *El trato de Argel*:

> AURELIO: En mi ley no se recibe
> hacer yo lo que me ordenas;
> antes con muy graves penas
> y amenazas se prohíbe:
> y aun si bautismo tuvieras,
> siendo, como eres casada,
> fuera cosa harto excusada
> si tal cosa me pidieras"
> Por eso yo determino
> antes morir que hacer
> lo que pide tu querer,
> y en esto estaré contino.
> (Cervantes, 2001: vv. 241-252)

> ZAHARA: ¿Y es pecado querer bien
> a un moro?
> SILVIA: Yo no sé nada;
> sé que es cosa reprobada,
> y a cristianas no está bien
> ZAHARA: ¿Y querer mora a cristiano?
> SILVIA: ¿Eso tú mejor lo entiendes?
> (Cervantes, 2001: vv. 481-486)

Algo similar le ocurre a Catalina de Oviedo, la protagonista de *La gran sultana*, quien teme que su belleza le haga anteponer el amor a su religión y condenarse ("perderse"):

> SULTANA: Si ella ha de ser instrumento
> de perderme, yo consiento,
> petición cristiana y cuerda,
> que mi belleza se pierda
> por milagro en un momento.
> (Cervantes, 1987)

Precisamente la misma problemática interreligiosa es la que caracterizará buena parte del episodio quijotesco del capitán cautivo y Zoraida, y el conflicto desembocará en el triste final de la padre de la joven.

Otro elemento común en las obras de cautivos de Cervantes en relación a la religión es la presencia de la idea católica de la Virgen María como mediadora entre Dios y los hombre y como auxiliadora de los cautivos. En varias ocasiones encontramos alusiones a la Virgen en este sentido:

> MADRE: Lo que te ruego, alma mía,
> pues el verte se me impide,
> es que nunca se te olvide
> rezar el Avemaría;
> que esta reina de bondad,
> de virtud y gracia llena,
> ha de limar tu cadena
> y volver tu libertad.
> (*El trato de Argel*, Cervantes, 2001: vv. 237-244)

CRISTIANO: ¡Obra es esta, Virgen pía,
de vuestra divina mano,
porque ya está claro y llano
que el hombre que en vos confía
no espera y confía en vano!
(*El trato de Argel*, Cervantes, 2001: vv. 103-107)

D. LOPE [leyendo una carta en prosa]: Díjome la cristiana que Lela Marién, a quien vosotros llamáis Santa María, me quería mucho, y que un cristiano me había de llevar a su tierra. Muchos he visto en ese baño por los agujeros desta celosía, y ninguno me ha parecido bien, sino tú. Yo soy hermosa, y tengo en mi poder muchos dineros de mi padre. Si quieres, yo te daré muchos para que te rescates, y mira tú cómo podrás llevarme a tu tierra, donde te has de casar conmigo; y, cuando no quisieres, no se me dará nada: que Lela Marién tendrá cuidado de darme marido. (*Los baños de Argel*, Cervantes, 2001)

ZAHARA: Pasito, no escuche alguno.
¡Soy cristiana, soy cristiana!
COSTANZA: ¡Válame Santa María!
ZAHARA: Esa Señora es aquella
que ha de ser mi luz y estrella
en el mar de mi agonía.
(*Los baños de Argel*, Cervantes, 2001: vv. 1922-1926)

ZAHARA: Ya veo, Lela María,
cómo en mis remedios andas.
(*Los baños de Argel*, Cervantes, 2001: vv. 2638-2639)

La idea de la providencia, concepto religioso que sirve de soporte a los personajes frente a sus trabajos, está presente en buena parte de la literatura de Cervantes, como en *La española* o *El Persiles*, y se hace patente también en las obras teatrales de cautiverio, quizá por la propia configuración genérica de estas obras, plagadas de sufrimiento y adversidades, particularmente en relación con el tema de la libertad:

AURELIO: Y así, puede el que es pobre y que se halla
puesto que entre esta canalla al daño cierto
su libertad a Dios encomendalla,
o contarse, viviendo, ya por muerto,
como el que en nave rota y mar airado
se halla solo, sin saber do hay puerto.
(*El trato de Argel*, Cervantes, 2001: vv. 634-639)

SILVIA: Como yo he tenido y tengo la esperanza
puesta en el hacedor de cielo y tierra
con cristiana y segura confianza,
por su bondad, aun tengo el casto velo
guardado, y por su sancta ayuda espero
no tener de mancharle algún recelo.
(*El trato de Argel*, Cervantes, 2001: vv. 1610-1615)

D. FERNANDO: Pues rompan estos abrazos
sus designios en pedazos
que, mientras esto se alcance,
no hay temer desvelo o trance,
pues tengo al cielo en mis brazos.
(*Los baños de Argel*, Cervantes, 1987)

Para concluir este breve repaso a los temas religiosos más destacados de literatura de cautivos de Miguel de Cervantes es necesario mencionar una constante a lo largo de la producción: la preocupación por los renegados, cristianos que han abandonado su fe al unirse a los ejércitos árabes con el fin de obtener una vida más fácil. Encontramos en Cervantes varios pasajes que tratan este asunto:

> SEBASTIÁN: Se supo cómo en Valencia
> murió por justa sentencia
> un morisco de Sargel;
> digo que en Sargel vivía,
> puesto que era de Aragón,
> y, al olor de su nación,
> pasó el perro en Berbería,
> y aquí corsario se hizo,
> con tan prestas crueles manos,
> que con sangre de cristianos
> la suya bien satisfizo.
> Andando en corso fue preso,
> y, como fue conocido,
> fue en la Inquisición metido,
> do le formaron proceso;
> y allí se le averiguó
> cómo, siendo bautizado,
> de Cristo había renegado
> y en África se pasó,
> y que por su industria y manos,
> traidores tratos esquivos,
> había sido cautivos,
> más de seiscientos cristianos ;
> y como se le probaron
> tantas maldades y errores,
> los justos inquisidores
> al fuego le condenaron.
> (*El trato de Argel*, Cervantes, 1987 : vv. 858-859)

> HAZÉN: A España quiero tornar,
> y a quien debo confesar
> mi mozo y antiguo yerro;
> no como Yzuf, aquel perro
> que fue a vender su lugar.
> (*Los baños de Argel*, Cervantes, 1987)

> Yo cupe a un renegado veneciano que, siendo grumete de una nave, le cautivó el Uchalí, y le quiso tanto, que fue uno de los más regalados garzones suyos, y él vino a ser el más cruel renegado que jamás se ha visto. Llamábase Azán Agá, y llegó a ser muy rico, y a ser rey de Argel. (*Quijote I*, Cervantes, 2004: 483)

Los temas aquí expuestos no son los únicos presentes de manera reiterada a lo largo de la obra teatral de Cervantes. Dado que no es pertinente para la intención de nuestro trabajo, no podemos mostrar en profundidad la presencia de otros temas fundamentales en comedias de cautivos vinculados a la religión como son el martirio, la conversión de musulmanes en cristianos o la acción redentora de diversas órdenes religiosas. Simplemente hemos intentado establecer de manera sucinta un esbozo que nos permitirá establecer interesantes –aunque no definitivas– conexiones con *La conquista de Jerusalén.*

3. Presencia y tratamiento de la religión en *La conquista de Jerusalén*

Puesto que *La conquista de Jerusalén* es un texto que fluctúa entre lo literario y lo religioso, ya que detalla el cerco cristiano de la ciudad santa durante una cruzada, es muy pertinente un acercamiento a la obra a partir de los aspectos religiosos, algo que los críticos, muy centrados en el problema autorial, no han abordado de forma sistemática.

Considerando la rica problemática religiosa que puebla las páginas cervantinas, y especialmente las teatrales, aunque no pretendamos establecer una filiación entre el texto y las obras cervantinas, resulta interesante llevar a cabo un análisis de texto de la presencia y tratamiento de la materia religiosa en la comedia que aporte una visión de conjunto del problema en *La conquista de Jerusalén* y facilite el camino para futuros trabajos comparativos. No pretendemos abordar ahora en profundidad una labor de intratextualidad entre *La conquista* y otras obras cervantinas de cautiverio, pero sí intentaremos, una vez realizado el análisis textual, establecer algunas concordancias significativas con respecto a lo religioso.

Se ha apuntado a la falta de carácter religioso de *Gerusalemme liberata* –obra que, como hemos visto, supone para Arata el modelo de *La conquista de Jerusalén*– en beneficio de la configuración amorosa de la comedia, en la que se reflexiona sobre el amor y sus efectos:

> Siendo como era un autor [se refiere a Tasso] más dotado para la literatura novelesca, amorosa y pastoril que para la epopeya de exaltación cristiana, es de esperar que incurriese no solo en algunos deslices, sino que se emplease a fondo en la redacción en las posibilidades novelescas y aventureras de la historia […]. La unidad de la acción es solo superficial y no coincide con la unidad del interés poético; aquélla gravita en torno a la conquista de Jerusalén; ésta, en torno a todas las acciones secundarias que salen al paso estorbando y cohibiendo la narración. (Brioso Sánchez, 2007: 161-162)

Partiendo de esta afirmación, si en la obra que sirve de inspiración a la composición supuestamente cervantina, y que como hemos dicho versa sobre una materia con tanto contenido a priori vinculado con la religión como una cruzada, prima el componente amoroso sobre el doctrinal, es necesario en este punto preguntarse, ¿qué sucede con *La conquista de Jerusalén*? Los estudiosos apuntan a una visión diferente contenida en el supuesto texto de Cervantes: "Nuestro autor parece reforzar la idea de la cruzada por encima de todo y en ese empeño también deja al margen de su recreación los sucesos mágicos y buena parte de las aventuras amorosas" (Brioso Sánchez, 2007: 162).

En la obra cervantina –y especialmente en el teatro– es habitual que dos temas fértiles como son el amor y la religión entren en conflicto en la trama argumental de los personajes, a menudo en una encrucijada de elección entre la fe y el amor. Esta compleja problemática en Cervantes hace necesario someter a análisis la comprometida presencia de lo religioso en *La conquista* si queremos, al menos acercarnos, a resultados concluyentes.

Tenemos en cuenta la diferencia genérica que separa a las obras consideradas como "de cautiverio" (en estrecha relación con el episodio biográfico en Argel) y la obra a la que nos estamos refiriendo, que describe un acontecimiento bélico como es una cruzada. Sin embargo, entendemos que en el texto podemos encontrar elementos afines que nos dejen entrever un discurso religioso lo suficientemente amplio como para establecer conclusiones en materia doctrinal y abrir camino hacia futuras comparaciones: los musulmanes como personajes poderosos, las relaciones amorosas entre cristianos y musulmanes, la presencia de renegados, etc.

El comienzo de la obra ya contiene motivos religiosos. La obra se abre con la idea alegórica de una Jerusalén cautiva por el sometimiento político musulmán, motivo que guarda una estrecha relación con el título otorgado por Tasso y que resulta muy significativo a este respecto: *La Jerusalén liberada.* La metáfora

expone ya desde un primer momento una analogía entre la situación de la ciudad en poder musulmán y la de los cautivos cristianos en el norte de África. Si en las comedias de cautivos los padecimientos y trabajos de los infelices cristianos servían como terreno fértil para el debate religioso acerca de la muerte y de la providencia, algo similar ocurre en la visión negativa del cautiverio que abre la pieza:

> JERUSALÉN: Llega, llégate abajo, aquel supremo
> punto con que se acabe un mal tamaño:
> abre los senos de la madre Tierra
> y allí mi vida y tu furor encierra.
> (Cervantes, 2002: I[3], vv. 13-16)

La idea, poco cristiana pues no considera la posibilidad de la transcendencia y concede importancia únicamente al sufrimiento terrenal, es contestada por el trabajo –otro personaje alegórico, de especial relevancia como hemos indicado en la configuración providencial y de padecimientos en la comedia– recurriendo al anuncio del profeta Jeremías sobre la destrucción de Jerusalén. La causa del sufrimiento de la ciudad se asocia con la idea de castigo divino. En una suerte de debate teológico en el que Jerusalén y Trabajo exponen sus argumentos doctrinales se percibe la presencia de las desgracias humanas como pago a un pecado previo –"Jerusalén, pecaste, a cuya causa eres hecha inconstante y variable" (Cervantes, 2002: I: v. 41-42)–, desechando toda idea de fortuna o suerte:

> TRABAJO: Diste la muerte a quien te dio la vida.
> Será de esta verdad cierto testigo
> este sagrado monte, do ofendida
> fue la divina Majestad del cielo,
> cubierto de mortal corpóreo velo.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 76-80)

El discurso del Trabajo acerca de las causas del sufrimiento de Jerusalén se deben, por tanto, a la muerte de Cristo en su tierra. A la vez, se produce un reconocimiento la figura crística como ente divino que contextualiza la obra en la doctrina cristiana. Más adelante se reafirmará esta idea, bajo la afirmación de la doble naturaleza de Jesús: "el rey divino con humano paso" (Cervantes, 2002: I, 274).

La idea del pecado, sin embargo, no queda exenta y el discurso se hace más complejo al añadir la posibilidad de redención siempre y cuando se produzca un arrepentimiento e intención de enmienda:

> JERUSALÉN: Mira, buen Dios, que si adelante llevas
> el quitarme mis justas alegrías,
> que dirá el que no sabe ansí regirse
> que con eso no vale arrepentirse.
> Tú dijiste, si acaso me olvidare:
> "De ti, Jerusalén, de ti se olvide
> mi diestra», y así es bien que tu ira pare,
> pues siempre con razón tu azote mide;
> si yo otra vez, oh buen Señor, pecare,
> de tu favor y gracia me despide.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 61-70)

[3] El número romano hace referencia al acto o jornada.

Resulta significativo que, un poco más adelante, cuando se continúe con la reflexión acerca de la condena/salvación divina, se aluda concretamente a la idea de importancia de las buenas obras para lograr la gracia divina. Se trata de un discurso de naturaleza paulina y que caracteriza buena parte de los escritos de Cervantes, defensor de la conjugación entre fe y obras. El texto, que abre una puerta de esperanza, advierte antes sobre este punto necesario en la vida cristiana:

> Vana es la contrición que poco dura
> cuando con el obrar no se asegura.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 71-72).

La solución redentora parece ser la liberación por parte de los ejércitos cristianos, de ahí que aluda a la gloriosa llegada de Marte, dios de la guerra:

> Pero ya veo mi salud abierta
> de otra que en gloria mi aflición convierte:
> ya engendran en mi pecho el cuento nuevo
> el estruendo de Marte y son de Febo.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 85-88)

La aparición de la esperanza resulta congruente con el discurso optimista, el hombre peca pero tiene salvación con la fe en la esperanza, por lo que la aparición del personaje alegórico "Esperanza" es pertinente. Como hemos indicado, ara la solución al problema del sufrimiento es necesario, por un lado, una conversión, y por otro, un arrepentimiento verdadero, según las directrices del catolicismo:

> ESPERANZA: ¡Conviértete al señor con puro celo
> si quieres ver con dulce fin llegada
> la hora de tu gusto y tu consuelo!
> En tu arrepentimiento está encerrada
> cuanta ventura puede darte el cielo,
> mas ya el alto Señor, que el cielo ha hecho,
> está de tus gemidos satisfecho.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 98-104)

Dentro del contexto histórico de la comedia, que ficcionaliza un acontecimiento destacado como es la primera cruzada, es reseñable la alusión que encontramos al bautismo, la circuncisión y a las reliquias santas. Podríamos entender este momento del discurso como una defensa de la doctrina católica, primero con una exaltación del bautismo en correspondencia con la consideración negativa de la circuncisión judía (connotada como "pagana"), y por otro, con una defensa del culto romano a las reliquias de los santos frente a la postura protestante. En pocos versos, el autor de la obra está reafirmando la fe católica frente a dos ideas dialécticas fundamentales en las otras religiones, el pasaje no deja dudas con respecto a la adscripción religiosa de la pieza:

> ESPERANZA: Con las reliquias de los santos santas
> de las bárbaras manos profanadas;
> puestas al filo agudo las gargantas
> de aquellos que con voces levantadas
> del agua santa aprueban del bautismo
> y no el circuncidar del paganismo.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 115-120)

Además encontramos numerosas referencias bíblicas, como la descripción de la ciudad mediante fuentes del antiguo y del nuevo testamento, que muestran la erudición bíblica del autor y contextualizan la naturaleza bélica de Jerusalén que representan las cruzadas y el dominio musulmán (vv. 233-272). Se trata de un monólogo de Pedro, ermitaño de gran relevancia en los acontecimientos históricos de la primera cruzada. De nuevo entendiendo el texto a la luz de los escritos cervantinos, es destacable la presencia en la obra de esta figura –sobre todo teniendo en cuenta que el autor de *La conquista de Jerusalén* elimina numerosos personajes que sí intervienen en el poema de Tasso– si consideramos la presencia de ermitaños consagrados a la vida religiosa, y su positiva caracterización, en *La Galatea* y *El Persiles*.

En la misma línea de correspondencia con la producción de Cervantes, como hemos señalado, se sitúan las alusiones en *La conquista* a la misión intercesora de la Virgen y al problema de los renegados. Sobre el primer asunto, la Virgen se convierte en un foco de conflicto en la obra, al ser robada una talla de esta por los musulmanes para impedir precisamente su auxilio a las tropas cristianas:

> TEODORO: Díjole que importaba
> tomar la imagen de la Virgen pura
> que en nuestro templo estaba,
> y con estraña cura
> guardarla en su mezquita
> Hízolo así con intención maldita
> diciendo que entre tanto
> que en su poder la imagen estaría
> ni pérdida ni quebranto
> a la ciudad vendría,
> y que sería en vano
> llegado aquel ejército cristiano.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 348-359)

La alusión al renegado está connotada negativamente, al tratarse de un personaje cuya principal característica es la falta de misericordia, siendo incluso más cruel que el rey. El renegado, Marsenio, se presenta además como un mago, siendo desacreditado por los personajes, algo que permitiría conectar también este pasaje con la opinión contenida en las obras de Cervantes:

> ANSELMO: ¿No es aquel renegado y nigromante
> de tan mágico ingenio
> que hace en un instante
> turbar los elementos,
> andar los montes y parar los vientos?
> (Cervantes, 2002: I, vv. 337-341)

> REY: Yo revoco la sentencia.
> Haced que no mueran más.
> MARSENIO: Yo creo que en balde das
> esas muestras de clemencia.
> (Cervantes, 2002: I, vv. 436-439)

> REY: Magnánima guerrera, bien se mira
> en tus obras tu honroso pensamiento
> y de solo tu brazo más confío
> que de todo el poder pujante mío;
> y yo perdono, si tú en esto gustas,
> a todos los cristianos mis sujetos.

MARSENIO: Misericordia es esa tan injusta
cuan presto verás della los efectos.
(Cervantes, 2002: II, vv. 115-122)

La visión de la muerte, en contraste a la visión negativa expuesta por Jerusalén al comienzo de la obra, se adscribe perfectamente a la doctrina cristiana, basándose en ideas centrales para el culto como el martirio o el reconocimiento de la vida eterna, tal y como puede ver en los siguientes fragmentos:

LUSTAQUIO: Si ella por su altivo brío
quiere al mundo eternizarse,
busque otro modo de honrarse,
déjeme a mí lo que es mío.
(Cervantes, 2002: I, vv. 496-499)

REY: Antes, traidor,
multiplicaste el rigor
mío y de vuestros tormentos.
(Cervantes, 2002: I, vv. 522-524)

SOLINDA: Que "viva" dirás mejor,
que no me mata la muerte
por tal ocasión venida,
antes a esta corta vida
en eterna la convierte.
(Cervantes, 2002: I, vv. 480-483)

Al igual que hemos observado en las comedias cervantinas, el conflicto teológico derivado de las relaciones amorosas entre cristianos y musulmanes también está presente en *La conquista de Jerusalén.* Tancredo, personaje principal y héroe bélico, no consiente en mantener relaciones con una cautiva mora por motivos religiosos al no ser cristiana, en un acto de virtud religiosa frente a la lujuria:

TANCREDO: Si ella fuera bautizada, creo
que nunca yo mostrara los estremos
de continencia y liberal que dices;
mas la pérfida seta que ella guarda
fue causa aun que de Erminia me guardase.
(Cervantes, 2002: II, vv. 42-46)

Otra intervención en los mismos términos, con un conflicto amoroso motivado por la religión, reafirma la idea:

Su pie por la senda ruin
de Mahoma va muy listo,
el tuyo por la de Cristo:
¡mira si es contrario al fin:
dame ser los dos temor
de tan diferentes greyes!
(Cervantes, 2002: II, vv. 645-650)

La tensión que se establece en la obra entre providencia –milagros– y creencia en lo sobrenatural –agüeros– nos permiten establecer una nueva analogía con las ideas cervantinas. El texto presenta los

milagros ocurridos durante la primera cruzada como algo posible debido a la intercesión divina del Espíritu Santo:

> FABRICIO: No hay dudar en ello
> si consideras bien cuatro milagros
> que han sucedido en todo el gran discurso
> desta nuestra bendita y santa impresa,
> que a todos aseguró buen suceso.
> (Cervantes, 2002: III, vv. 16-20)

> FABRICIO: ¡Así lo quiere Dios! Y una voz y otra,
> y otros y otras muchas repitieron
> esta misma razón, señal notoria
> quel Espíritu Santo la infundía
> en los cristianos tiernos corazones.
> (Cervantes, 2002: III, vv. 36-40)

Sin embargo, los agüeros son rechazados por contravenir la ley católica, algo de lo que Cervantes advierte en varios momentos de sus escritos:

> GODOFRE: No creas en agüero,
> que Dios sabe de los casos venideros.
> (Cervantes, 2002: III, vv. 263-264)

En general, en la pieza se expone un conflicto entre fortuna y providencia con un marco de discusión teológica acertado, recurso que suele estar presente también en Cervantes. El posicionamiento de Godofre, autoridad en la obra, sobre la providencia es complejo fuera de la doctrina cristiana, lo que produce confusión en los personajes no católicos, como el egipcio Jaldelio, que entiende la visión providencialista de Godofre como confianza en la fortuna:

> GODOFRE: Pues si tenemos a dichosa suerte
> que en esta santa impresa nos suceda
> la más aborrecible, ques la muerte,
> ¿quién della habrá que retirarnos pueda
> […] No hay amistad, no hay paz, no hay tregua alguna,
> mientras esta ciudad no fuere mía?
> JALDELIO: ¿Tanto fías, Godofre, en la Fortuna
> viendo que yerra aquel que en ella fía?
> (Cervantes, 2002: III, vv. 245-252)

A lo largo de este análisis hemos podido observar la presencia y tratamiento de algunos temas vinculados a la religión en *La conquista de Jerusalén*. Todos ellos, exceptuando la visión paganizante sobre la muerte que abre la obra y que es sujeto de modificación conceptual poco después, ahondan en una visión de lo religioso en la pieza dentro de la doctrina católica, de acuerdo con la significación histórica del episodio.

Por otro lado, hemos observado el desarrollo y la reflexión sobre motivos de interés en la literatura de Cervantes que en el texto anónimo también están presentes y que sugieren la atribución cervantina en base aspectos doctrinales y de pensamiento. No contamos con un número considerable de publicaciones que expongan la cuestión religiosa en *La conquista de Jerusalén*, ni tampoco que se hayan interesado en profundidad por este asunto en obras dramáticas de cautiverio. Dejando a un lado el espinoso asunto de la

atribución autorial de la pieza, que seguramente seguirá latente un tiempo, hemos pretendido esbozar nuevas vías de acercamiento para continuar el camino.

Referencias bibliográficas

Arata, S. (1992). *La conquista de Jerusalén*. Cervantes y la generación teatral de 1580. *Criticón* 54, 9-112.

Armstrong-Roche, M. (2005). Imperial Theater of War: Republican Virtues under Siege in Cervantes's *Numancia*. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 6 (2), 185- 203.

Bauer-Funke, C. (2011). *El cerco de Numancia* de Cervantes un discurso heterodoxo en la España imperial. En Carmen Rivero Iglesias (Ed.). Ortodoxia y heterodoxia en *Cervantes*. Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.

Brioso Sánchez, M., Brioso Santos, H. (2007). De Heliodoro a Tasso y a ¿Cervantes? *Philologia Hispalensis* 21, 155-171.

Casalduero, J. (1951). *Sentido y forma del teatro de Cervantes*. Madrid, Aguilar.

Cerezo Soler, J. (2013). *La conquista de Jerusalén* y la literatura de Cervantes. Nuevas semejanzas que respaldan su autoría. "FESTINA LENTE". En C. Mata Induráin, A. Sáez y A. Zúñiga (Eds.). Actas del II Congreso Internacional Jóvenes Investigadores Siglo de Oro (JISO 2012) (79-93). Pamplona, Servicio de publicación de la Universidad de Navarra.

Cervantes, M. de (1990). *Viaje del Parnaso*. Ed. de Vicente Gaos. Madrid, Castalia.

Cervantes, M. de (1987). *Teatro completo*. Ed. de Antonio Rey Hazas y Florencio Sevilla Arroyo. Madrid, Planeta.

Cervantes, M. de (2001). *El trato de Argel*. Ed. de Florencio Sevilla Arroyo. Edición electrónica de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/el-trato-de-argel--0/html/.

Cervantes, M. de [atribución] (2002). *La conquista de Jerusalén por Godofre de Bullón*. Ed. de Florencio Sevilla Arroyo. Edición electrónica de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-conquista-de-jerusalen-por-godofre-de-bullon--0/html/ff7a75c8-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html.

Cervantes, M. de [atribución] (2009). *La conquista de Jerusalén por Godofre de Bullón*. Ed. de Héctor Brioso Santos. Madrid: Cátedra.

Garau, Jaume (2010). De la predicación en tres comedias de Cervantes: *El trato de Argel*, *Los baños de Argel* y *El rufián dichoso*. *Anales Cervantinos* 42, 177-191.

González Maestro, J. (2005). Cervantes y la religión en *La Numancia*. *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 25 (2), 5-29.

Jurado Santos, A. (1997). Tolerancia y ambigüedad en *La gran sultana* de Cervantes. Kassel, Reichenberger.

Moisés R. C. (2004). ¿Ortodoxia cervantina? Un análisis de *La gran sultana*, *El trato de Argel* y *Los baños de Argel*. *Bulletin of the Comediantes* 56 (2), 219-240.

Rodríguez López-Vázquez, A. (2011). La Jerusalén de Cervantes: nuevas pruebas de su autoría. *Artifara* 11.

Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). La novela ejemplar *La tía fingida*, atribuida a Cervantes. *Artifara* 13 (BIS), 59-70.

Francisco Maldonado da Silva, un marrano en el Nuevo Mundo

CECILIA SILVA

Universidad de Tohoku

Resumen: El presente trabajo se propone analizar la composición del personaje Francisco Maldonado da Silva, su identidad y su evolución, en la novela histórica *La gesta del marrano* de Marcos Aguinis. El escritor argentino Marcos Aguinis (Córdoba, 1935) narra la vida de Francisco desde su nacimiento en Argentina colonial, su detención por parte del Santo Oficio de la Inquisición por judaizar, es decir, resistirse a su cristianización forzada, y su juicio y muerte en la hoguera por negarse a transformarse en un marrano, un judío que aparenta ser cristiano-católico, pero que continúa profesando su fe en secreto. En este artículo vamos a centrarnos en los factores textuales y cognitivos que componen la figura de Francisco Maldonado da Silva, la voz de la realidad de los marranos en el Nuevo Mundo.

Palabras clave: identidad sefaradí; persecución; criptojudíos; ficcionalización.

1. Introducción

Ubicamos *La gesta del marrano* dentro de la tipología narrativa de la novela histórica, que "reconstruye personajes, hechos o ambientes que pertenecen al pasado, recreándolo" y además recupera las voces de quienes fueron silenciados pero sin anular las otras porque todas son piezas del rompecabezas que se quiere armar.

El presente trabajo consiste en el análisis del personaje principal de la novela *La gesta del marrano*, Francisco Maldonado da Silva. La novela pertenece al escritor judeoargentino Marcos Aguinis. Este escritor nació en 1935 en la provincia de Córdoba y, según sus palabras, ha viajado por diversos países y profesiones: medicina, arte, música, psicoanálisis, historia. Es autor de múltiples novelas y ensayos, se destacan *La cruz invertida*, *La gesta del marrano*, *La conspiración de los idiotas*, *Profanación del amor*, *Liova corre hacia el poder* y *Solo contra un imperio*.

El título nos ofrece una concentración de significados, aparentemente contradictoria. Por un lado, tenemos "gesta", que nos remite a algo heroico, ejemplar, en contraposición a "marrano", como algo prohibido, sucio, maldito. ¿Cuál es el origen de Francisco, el marrano de quien hoy nos ocupamos? Mosello (2011) nos ofrece una clara explicación.

Los judíos no constituyen un grupo étnico-religioso y se dividen en dos grandes grupos: los grupos askenazíes que habitaron el centro oriente de Europa y los grupos sefaradíes que encontramos inicialmente en la Península Ibérica al menos desde el año 70 d. C. cuando Tito expulsó a 50.000 judíos desde Judea a Sefarad, nombre bíblico con que se designa a la España actual. Pero ese espacio material y de promisión que fue España se vio convulsionado por una serie de persecuciones religiosas ocurridas entre 1391 y 1492, fecha esta de la expulsión definitiva de todos los judíos españoles. Desde 1492, un tercio de la población sefaradí se quedó en la Península Ibérica, tanto en forma de conversos como de judíos a escondidas o

criptojudíos. El segundo tercio viajó a destinos muy disímiles: norte de África, Grecia, Italia, Inglaterra, Holanda o la región de la actual Israel, entre otros. El último tercio se dirigió al Nuevo Mundo, por ello en el período entre 1492 y 1890 la población judeoamericana era esencialmente sefaradí.

Una de las particularidades del judío sefaradí fue al apego y la fidelidad a la familia extensa, la comunidad sefaradí. En el ámbito religioso se destacan dos preceptos: la creencia en la Unidad de Dios en oposición a la Trinidad de Padre, Hijo y Espíritu Santo, y la espera del Redentor, lo cual niega a Jesús como Mesías.

Sin embargo, hay algo que los sefaradíes comparten con el cristiano peninsular: su lealtad al idioma español o portugués. Su prolongada estadía en la Península Ibérica aseguró el apego al idioma y a la cultura de este territorio, por ello el español o el portugués era la lengua materna para el sefaradí más que el hebreo (la lengua de la religión) o el ladino (la lengua familiar). Así se hace comprensible que el Nuevo Mundo fuera el sitio elegido por los sefaradíes como residencia definitiva. Pero la Iglesia y la Corona Española mostraron siempre una franca hostilidad para con los grupos hebreos y los sefaradíes debieron ocultar sus prácticas religiosas y mantenerlas en secreto. Desde la perspectiva del poder católico colonial, las prácticas y creencias de estos grupos constituían aberraciones que merecían un justo castigo. Las acciones de control, detección, juicio y condena de los judaizantes (quienes practicaban la Ley de Moisés y no la de Cristo) no podían estar en manos de las órdenes religiosas regulares, sino que se necesitaba una institución que pudiera ejercer su autoridad con independencia de los poderes nacionales e internacionales y solo dependiera del Papado. Nace así el Consejo de la Suprema y General Inquisición, como se denominó originalmente al Santo Oficio, cuyos comisarios tenían autoridad para detener, encarcelar y fijar sumas de dinero para las fianzas. La Suprema de Perú asestó un duro golpe a los judaizantes del Nuevo Mundo y el resultado fue el Gran Auto de Fe en Lima el 23 de enero de 1639. Francisco Maldonado da Silva fue un invitado especial.

2. Estructura de *La gesta del marrano*

La opción por la novela histórica para escribir la historia de un hebreo sefaradí en América involucra la articulación de diversas estrategias para construir el personaje y las múltiples relaciones que este puede establecer con el contexto.

La gesta del marrano es una investigación histórica que ficcionaliza la vida de un mártir judío, hispanoportugués, en el contexto de la colonia española en América. La obra muestra el pasaje de un converso de criptojudío a judío y con intenciones de integrarse al nuevo mundo colonial con identidad plena y libertad de pensamiento, hecho sumamente peligroso y desgraciado en el contexto de la colonia española en América. El centro de la acción es la capital del Virreynato, Lima, también llamada Ciudad de los Reyes y lugar, desde 1570, de una sede del Tribunal de la Inquisición con jurisdicción sobre América del Sur española.

La gesta del marrano establece relaciones con la Torá o Libros de Moisés, ya que consta de cinco partes cuyos nombres son los de los cinco libros de la Torá: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio.

El Génesis es la preparación de la historia teocrática, con el relato de la historia del mundo y del hombre, la elección de los patriarcas, la promesa del pueblo escogido. Aquí encontramos la creación del cielo y la tierra en seis días, la aparición del hombre, Adán y Eva, los patriarcas Abraham e Isaac.

La gesta del marrano, en el capítulo Génesis, muestra a Ibatín como el lugar de construcción de la nueva Sefarad, un paraíso terrenal donde la familia da Silva abre un espacio privilegiado de convivencia pacífica entre sujetos diversos (esclavos, representantes de la iglesia católica) en la Academia, grupo de

estudio que funcionaba en la casa. Como paraíso posible, contiene la esencia de su propio fracaso y la expulsión es inevitable. Con el deseo y la idea de volver, se desplazan a Córdoba, donde esperan conformar la Segunda Sefarad. Pero comienza una segunda expulsión que incluye la desintegración progresiva de la familia y el despojo de todos los bienes. El capítulo Génesis muestra cómo dentro de una familia va a prevalecer (¿sobrevivir?) una línea genealógica e intentará la continuidad del legado hebreo-sefaradí.

El libro segundo, Éxodo, abarca los acontecimientos que van desde la Pascua hasta la llegada al monte Sinaí, e incluye las peripecias del pueblo elegido durante cuarenta años en el desierto hasta su arribo a la tierra de salvación.

En cierto modo, la novela de Aguinis rescribe el Éxodo con el trayecto de Francisco Maldonado da Silva desde Córdoba hasta las puertas de Lima, la Ciudad de los Reyes. Hay un punto sumamente destacable: la vista de Lima desde el altiplano nos recuerda a Moisés desde los altos del Sinaí. El viaje éxodo/viaje de Francisco nos revela un proceso de formación religiosa a lo largo de las huellas de una memoria cultural y religiosa que lo lleva a encontrarse con su ser hebreo.

El libro tercero, Levítico, se refiere al sacerdocio y los ministros del culto de Israel, la legislación teocrática y los sacrificios. El Levítico no es solo un código de costumbres religiosas, sino además un compendio de prescripciones para acercarse a Dios.

En *La gesta del marrano*, Francisco recibirá más profundos conocimientos religiosos junto con su formación médica y lo esencial es el encuentro con su padre, quien le transmitirá las enseñanzas del judaísmo. En el capítulo Levítico encontramos a Francisco construyendo la asociación entre medicina y judaísmo, como un sujeto que ha asumido su sefaradismo y la Ley hebrea de manera profunda.

El libro cuarto, Números, ofrece una descripción de Israel estructurada según los preceptos de Dios y vemos un interés por las aritméticas en cuestión de las oblaciones sacrificiales, despojos de guerra, días requeridos para la purificación, división del territorio, estancias en cada lugar.

En el capítulo Números de *La gesta del marrano*, Aguinis nos describe una observancia religiosa sistemática que empieza de manera individual hasta pasar a la celebración de festividades en forma grupal. En este capítulo vemos a Francisco incorporado totalmente a la familia sefaradí, es uno más de la comunidad, que es una unidad.

El libro quinto, Deuteronomio, apela a sentimientos y apunta a la conciencia de cada individuo en relación con la necesaria sumisión a la voluntad del creador. Este libro se puede resumir como el amor de Dios a su pueblo y la fidelidad del pueblo a su Dios.

En *La gesta del marrano*, en Deuteronomio, Francisco, que ha asumido su identidad judía, no renuncia a ella y se enfrenta al poder colonial y al Santo Oficio de la Inquisición.

3. La transformación del personaje Francisco Maldonado da Silva

La obra describe una persecución, y el término "gesta" hace referencia a la resistencia y a la defensa de sus valores religiosos. En este trabajo proponemos ver la transformación del personaje a lo largo de esa persecución, concomitante con la revelación y asunción de una identidad, la sefaradí.

Hemos dividido el análisis de la construcción y la transformación del personaje Francisco Maldonado da Silva en tres perspectivas:

a) cómo el personaje se ve a sí mismo y en relación con la familia sefaradí;
b) de qué modo el autor se involucra y de qué modo apela al lector en el discurso para ofrecer una perspectiva del personaje. El agente productor del texto, Aguinis, ha dejado huellas de sus opciones

en diversos niveles de discursividad, espacios, tiempos, personajes, allí se puede inferir el lugar en el que se posiciona;

c) el contexto sociopolítico representado por la Inquisición.

El punto de partida donde Francisco tomó un primer contacto con su identidad judía fue en Ibatín, provincia de Tucumán.

¿De qué modo se ve y reconstruye el personaje Francisco Maldonado da Silva en el contexto social y religioso cuyos puntos de inserción o no a ese contexto son definidos por la Inquisición?

La Inquisición construye su autoridad mediante la repetición de lo que considera diferente. La oposición se basa en términos de fe: verdad/error; nuestra santa fe/doctrinas falsas y sospechosas, dañadas creencias, falsas opiniones; la santa fe y religión católica/herejía y apostasía. De aquí surge la diferencia entre los fieles y devotos cristianos católicos y los que están fuera de la obediencia y devoción de la Santa Iglesia católica romana. El discurso inquisitorial se construye sobre la base del concepto de herejía, de acuerdo con el cual se afirma la verdad como fuente de su autoridad y esta verdad se representa como existente previamente, evidente por sí misma y no construida por ese discurso. En función de esta idea, el discurso inquisitorial produce identidades discriminatorias: los judíos, los conversos, los moriscos, que refuerzan el efecto de identidad católica como pura y original. Para identificar a los impuros y obtener la mayor cantidad de información, la Inquisición contaba con contundentes procedimientos judiciales. El reconocimiento de alguna falta o delito contra la fe por parte del reo, hereje o impuro ratificaba la autoridad del Santo Oficio y luego debía abjurar de sus creencias o identidad religiosa. Esta dinámica se va a quebrar con la actitud de Francisco Maldonado da Silva, quien rehúsa asumir la posición del reo intimidado por el aparato inquisitorial, dispuesto a mentir y a negar sus creencias para salvar su vida. Por el contrario, desde el primer encuentro con el inquisidor Francisco reconoce su profesión de fe judía y su propósito de mantener su identidad religiosa: “Yo soy judío, señor, y profeso la ley de Moisés, y por ella he de vivir y morir”. Esta posición lo convierte en alguien excéntrico y los inquisidores lo califican de loco: “Escandalizándose el testigo (Fray Diego de Urueña) de oír al reo semejantes palabras le dijo que, sin duda, estaba loco y fuera del juicio que Dios le había dado” (Medina, Historia del Tribunal del Santo Oficio, 348). Fracasaron todos los intentos inquisitoriales de salvar el alma del reo, a quien se tilda de porfiado por no aceptar la verdad impuesta por la iglesia católica: “Se quedó el reo en la misma pertinacia que antes”.

La Inquisición procura un tránsito de hereje a cristiano, pero Francisco ha seguido una trayectoria inversa: según él mismo relata durante el proceso, fue criado como cristiano devoto y a la edad de dieciocho años se convirtió a la Ley de Moisés luego de recibir de su padre las enseñanzas de la fe judía.

Un punto de partida para observar la reconstrucción del personaje Francisco Maldonado da Silva y lo que él representa es el concepto de “marrano”. Se trata de una expresión despectiva aplicada a los judíos por los no judíos. Para los judíos, en cambio, no tiene nada de despectivo, sino que por el contrario simboliza la tragedia de los convertidos a sangre y tortura.

Durante el arresto del padre, la palabra empieza a integrar el repertorio de términos fuertes que Francisco escucha (p. 41), lista cuya unidad semántica radica en asociarse a crímenes. En la escena del matadero, la palabra adquiere una significativa bisemia. Por un lado es marrano el cerdo muerto, con lo cual se anticipan los tormentos de los judíos, Francisco inocentemente se suma al coro. Por otro, son marranos Francisco y su hermano Diego, perseguidos por la misma furia homicida y los mismos cuchillos que el animal.

Observamos una significativa toma de conciencia de su identidad cuando su hermano le explica que él también es un marrano: “Marranos nos llaman a nosotros… marrano le llaman a nuestro padre”.

También vamos a ver cómo la sociedad asume en su conjunto el sentimiento de estar habilitada para denigrar a los marranos: "cada vecino se sentía autorizado –y obligado– a opinar sobre los parientes de un marrano". Uno de los inquisidores, Andrés Juan Gaitán, habla de un "enemigo interior que se llama marrano". Y cuando Francisco comienza su etapa en Chile, su amigo Lorenzo le comunica que le conviene marcharse, por el sentimiento adverso que generan los portugueses: "Todos los portugueses son traidores y entregadores. Todos son marranos".

Durante una parte de su vida, Francisco no asume su identidad judía. En una escena de flagelación, parte del castigo es llamarse a sí mismo "marrano": "Indigno, hijo de hereje. Eso, hijo de hereje, marrano inmundo, eso, marrano inmundo". Inconscientemente, lo que Francisco quiere silenciar es su voz interior, en la cual pugna por asomar lo judío. Su padre y su hermano han padecido por ello, por tanto él sabe lo que le espera si su identidad judía aflorara.

A partir del momento en que llega a Lima y se encuentra con su padre, vamos a encontrar una ausencia del término: Francisco descubre el horror de la Inquisición y su padre lo instruye en el judaísmo. Aquí estamos en el centro del proceso de formación de la identidad judía del personaje Francisco Maldonado da Silva. Cuando Francisco vuelve a usar el término, lo hace en forma consciente y orgullosa: "Todos éramos marranos, es decir, carne de verdugo", afirma cuando se dispone a santificar el Sabbat.

Otra perspectiva de acercarse a la transformación del personaje es el valor emblemático del título. En verdad, según lo documenta Aguinis para narrar el itinerario recorrido por Francisco, se trata de una marcha con tintes aventurescos que recoge la presencia de los marranos en diversos territorios, su historia, su modo de vida, sus creencias. Sin embargo, el término "gesta" proporciona una interesante bisemia (Burgueño, s/f) que nos indicaría una evolución, un desarrollo metafórico que va desde la ignorancia de la condición real de judío hasta la aceptación y muerte por ese ser. En el camino se dan las crisis que conlleva toda transformación a través de conocer, comprender, aprender y desear.

El proceso de comprender lo que no entendía en la niñez referente a la identidad judía de su padre y la suya propia sigue en la novela con las etapas de circuncisión, confesión y autodenuncia y la asunción pública de su condición de judío y se cierra con su muerte en la hoguera.

4. Conclusión

La historia profunda de la novela es el camino interior del héroe, para reconciliarse con su historia y con su identidad. El proceso de transformación de Francisco nos muestra un personaje que se plantea el derecho de ser quien es sin aceptar presiones o dogmatismos.

Referencias bibliográficas

Aguinis, M. (1996). *La gesta del marrano*. Buenos Aires, Planeta.

Burgueño, M. (s/f). *La gesta del marrano. Una aproximación crítica.* Recuperado de http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9803/lectura.htm.

Giuffré, M. (2004). *En busca de una identidad (La Novela Histórica en Argentina)*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Mosello, F. (2011). *Literatura, Ideología y Sociedad. La gesta del marrano de Marcos Aguinis.* Berlín, Publicaciones Universitarias Argentinas.

Simón Bolívar en la novela colombiana contemporánea

CÉSAR VALENCIA SOLANILLA

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen: En este texto se proponen unas reflexiones en torno a las novelas colombianas contemporáneas sobre Simón Bolívar, en particular sobre *La ceniza del Libertador* (1987) de Fernando Cruz Kronfly, *El general en su laberinto* (1989) de Gabriel García Márquez y *La carroza de Bolívar* (2012) de Evelio José Rosero, con el propósito de revelar las principales perspectivas desde las que se ha presentado al héroe en el universo ficcional y cómo se relativiza su imagen en el imaginario colectivo por la indagación documental al servicio de la creación narrativa. En este sentido, la aproximación crítica intenta que el discurso literario de ficción se convierta en una alternativa más sugestiva para acercarse al pasado, en el proceso de búsqueda y afirmación crítica de nuestra identidad histórica y cultural.

Palabras clave: ficción; historia; novela histórica; Bolívar; imaginario colectivo.

Noé Jitrik (1995) en *Historia e imaginación literaria* plantea que el término "novela histórica" es un oxímoron, pues aunque la historia se ocupa de lo aparentemente acontecido y es una disciplina que ordena su conocimiento para la percepción de la verdad, la ficción es imaginación, invención, y debe tenerse en cuenta que en ambos casos se trata de relatos, es decir, de creaciones discursivas del lenguaje. Desde esta perspectiva, la "verdad histórica" es una especie de ficción cómoda y aceptada por ciertas convenciones que se derivan del relato de la historia, y la "verdad literaria" una especie de ficción mayor que surge de la verosimilitud de lo narrado en el discurso literario. El discurso histórico, por tanto, pretende la veracidad, mientras que el discurso literario busca el asombro. En síntesis, Jitrik considera que "la historia que sirve a la novela histórica es un saber discursivo; esto implica, ante todo, una mecánica de 'traducción' que genera un desplazamiento; en realidad no es cuestión de historia, sino de 'historiografía', concepto que reúne o engloba, justamente, el conjunto de discursos de lo histórico".

Esta conferencia va a referirse a novelas sobre Simón Bolívar, que es un personaje histórico de gran relevancia para América Latina, como lo fue José de San Martin, por su participación en la guerras de independencia de la corona española a comienzos del siglo XIX, similar a Napoleón para Europa.

En Hispanoamérica las luchas de independencia del siglo XIX estuvieron ligadas a los ideales de la Revolución Francesa (1789), inspirados en los principios de Igualdad, Libertad y Fraternidad que cambiaron la historia de Europa y produjeron radicales transformaciones en la historia de Occidente. José San Martín fue un héroe carismático en el sur del continente en los territorios que se consolidarían luego como las repúblicas de Argentina, Uruguay, Chile y Perú y su memoria no ha sido cuestionada ni puesto en duda el sentido integral de sus ideales. Simón Bolívar, por el contrario, con su aureola de Libertador de cinco repúblicas (Venezuela, Colombia Ecuador, Perú y Bolivia) y su maravilloso sueño de La Gran

Colombia, por los avatares de la guerra, el poder y la política y una personalidad efusiva y contradictoria, debió padecer en vida el engaño, la frustración y el destierro. Quizás por ello, desde el punto de vista literario, es un personaje mucho más rico y puede constatarse un marcado interés de los escritores hispanoamericanos del siglo XX no solo de rescatar su memoria, sino también de humanizar y desmitificar al héroe. En América latina, los principales antecedentes novelísticos sobre Simón Bolívar han sido señalados en el estudio de Ana Cecilia Ojeda (2002), *El mito bolivariano en la literatura latinoamericana*, mostrando que, tal vez por la proclividad en la anécdota y la visión grandilocuente del personaje que debía ajustarse al modelo clásico del héroe, las obras tienen un relativo valor artístico. En este marco, según el criterio de la autora, merecen destacarse: *Setenta días con Su Excelencia (Novelización del diario de Bucaramanga)* (1944) de José Nucete Sardi, *Bolívar, héroe y amante* (1958) de Emmeline Lemaire, *La caballeresa del sol, Episodios americanos* (1964) de Demetrio Aguilera Malta, *Amaneció en la cumbre* (1951) de Enrique Escribens Correa, *Se llamaba Bolívar* (1954) de Enrique Campos Menéndez y *Bajo las banderas del Libertador (Simón hijo de América)* (1970) de Jorge Inostrosa. Y en la dramaturgia, las obras *Bolívar* (1900) de Jesús Muñoz Tebar y *Bolívar* (drama) (1939) de José Vasconcelos.

Es conveniente precisar que la figura de Bolívar, tan fundamental para la historia política de nuestro continente, tuvo una relativa importancia en la narrativa de ficción y solo puede constatarse a partir de 1980 una voluntad de los escritores de recrear aspectos clave de su vida a través del discurso novelístico. En el ensayo histórico y político, por el contrario, la bibliografía es mucho más abundante y antigua, ya que el prócer es llamado "el padre de la patria", "El Libertador", pero en la que se constata con breves excepciones la tendencia a elaborar una imagen heroica grandilocuente como guerrero y político que por lo general no corresponde a la verdad histórica, que ahora ya son materia de cuestionamiento a través las creaciones verbales. Por eso la década del 80 es clave para entender lo que podríamos denominar una revaloración del héroe, dentro de la tendencia de la llamada "nueva novela histórica".

En Hispanoamérica, los antecedentes novelísticos más destacados son: *Las lanzas coloradas* (1983) y *La isla de Robinson* (1983) de Arturo Uslar Pietri, *El regreso del guerrero* (1988) de Guillermo Rodríguez Blanco, *Venezuela heroica* (1986) de Eduardo Blanco, *Yo, Bolívar rey* (1986) de Caopolicán Ovalles y *La esposa del Dr. Thorne* (1988) de Denzil Romero.

En Colombia, esta tendencia de ir al pasado para indagar el presente y de esta manera revalorar la historia oficial ha generado un conjunto de obras interesantes que vamos a enunciar, aunque estas reflexiones se centrarán en solo tres de ellas. En orden cronológico de publicación, las novelas colombianas sobre Bolívar son las siguientes: *El intrépido Simón. Aventuras del Libertador* (1983) de Carlos Bastidas Padilla, *La ceniza del Libertador* (1987) de Fernando Cruz Kronfly, *El general en su laberinto* (1989) de Gabriel García Márquez, *La risa del cuervo* (1992) de Álvaro Miranda, *Conviene a los felices permanecer en casa* (1992) de Andrés Hoyos, *El insondable* (1997) de Álvaro Pineda Botero, *La agonía erótica. De Bolívar*, *el amor y al muerte* (2005), *Bolívar. El destino en la sombra* (2006), *Bolívar. Delirio y epopeya* (2008), *La otra agonía. La pasión de Manuela Sáenz* (2006) de Víctor Paz Otero, *En busca de Bolívar* (2010) de William Ospina, *La carroza de Bolívar* (2012) de Evelio Rosero y *Ahí le dejo la gloria* (2013) de Mauricio Vargas Linares.

A nuestro juicio las más sugestivas y de mayor aporte artístico a la literatura son *La ceniza del Libertador* (1987) de Fernando Cruz Kronfly, *El general en su laberinto* (1989) de Gabriel García Márquez y *La carroza de Bolívar* (2012) de Evelio Rosero, y en esta ponencia se van a presentar algunas reflexiones sobre sus aportes artísticos y la configuración del héroe en el marco de las llamada novelas históricas.

Sobre las otras novelas –de manera muy breve– vamos a mencionar aspectos relevantes y al mismo tiempo limitantes como universos sugestivos de ficción. *El intrépido Simón. Aventuras del Libertador* de

Carlos Bastidas Padilla es una novela de aventuras como indica su título, dirigida a un público relativamente cerrado –niños y adolescentes–, con un claro propósito didáctico en la construcción del héroe "bueno" cuya vida es preciso imitar por su valor e integridad y que, por lo tanto, no alcanza a elaborar una propuesta más universal del personaje histórico; *Conviene a los felices permanecer en casa,* de Andrés Hoyos, provista de una visión sarcástica y mordaz de burla a los llamados procesos fundacionales de la república, escritura barroca según Pablo Montoya (2009) y una gran libertad expresiva, ofrece una visión crítica y problemática de Bolívar –desde la perspectiva ideológica de los llamados realistas–, en la que el guerrero triunfante no lo fue tanto, sino más bien el resultado de lo que ha sido el ardid de una historia plagada de equívocos; *El insondable,* de Álvaro Pineda Botero, con propuestas formales muy interesantes de la novela contemporánea, pero un tanto afectadas por el enciclopedismo informativo, con una carga biográfica y bibliográfica exorbitante que se revela en el material narrativo como una especie de autoconciencia en la voz externa con la que se dialoga y la propuesta fallida de la llamada "novela total"; *Ahí le dejo la gloria* de Mauricio Vargas Linares, centrada en el legendario encuentro de Bolívar y San Martín en Guayaquil el 26 de julio de 1822, porque la ambientación y atmósfera no logran la gestación de la autonomía narrativa de los personajes y no se desentraña el misterio de un encuentro legendario que permanece sin auscultar, a pesar de una abrumadora bibliografía consultada, la propuesta de perfiles muy bien logrados de los dos militares y un trabajo de investigación profesional derivado de su condición de periodista; la trilogía de Víctor Paz Otero, *La agonía erótica. De Bolívar*, *el amor y la muerte*, *Bolívar. El destino en la sombra* y *Bolívar. Delirio y epopeya,* por la afectación de un lenguaje retórico y grandilocuente que enfatiza en un sentimentalismo desbordante tratando de revelar una imagen humanizada del héroe a través de la evocación romántica en primera persona, sin crear un mundo alterno de ficción creíble. Y la de William Ospina, *En busca de Bolívar,* que en esta novela no logró romper la frontera del ensayo y la ficción, a pesar de la experiencia del autor en la llamada novela con trasfondo histórico, como *Ursúa* (2005), *El país de la canela* (2008), con el que ganó el ganador del premio Rómulo Gallegos en 2009, y *La serpiente sin ojos* (2012).

En este balance crítico y referencial dejamos constancia de que *La risa del cuervo* de Álvaro Miranda es quizás la más singular de todas las novelas leídas que relatan algunos aspectos relacionados con Simón Bolívar, por su carácter transgresor, poético, paródico, lúdico, irreverente, carnavalesco y surrealista, pero que no hemos incluido en este texto porque no se trata de una novela en que Bolívar sea el personaje protagónico, sino más bien un telón de fondo espectral en torno del cual se mueven las ideas y los personajes que participan en ciertos hechos históricos de las guerras de independencia en Venezuela.

En todas estas novelas pueden identificarse constantes temáticas o núcleos estructurales comunes: el viaje, la enfermedad, los ideales revolucionarios, las guerras de independencia, la luchas por el poder local en los territorios recién liberados, la sensualidad y el erotismo, el desengaño, la frustración, la muerte, mediante las cuales se enfatiza en la revaloración del héroe para conferirle una dimensión más humana y cuestionar el discurso laudatorio y la ampulosidad verbal para narrar al llamado "padre de la patria" con la que ha sido presentado en la historiografía oficial. Desde ángulos distintos, los autores colombianos que han escrito novelas sobre Simón Bolívar han intentado bajar el héroe del pedestal para imaginarlo como un ser humano que padeció la gloria y el fracaso, el engaño y la desilusión en un mundo caótico de intereses mezquinos de unos y otros en la lucha por el poder. De esta forma, la lectura de estas obras son una indagación en el pasado para entender la complejidad del presente, de tal forma que el acervo documental sirva de fuente para una especie de "reescritura" o aproximación crítica de nuestra historia.

Desde el punto de vista del ensayo académico, cada una de estas novelas ameritan reflexiones especializadas y la escogencia de las tres mencionadas corresponde a un criterio de selección personal como creaciones verbales imaginarias que vamos a intentar esbozar en este texto.

1. *La ceniza del Libertador* de Fernando Cruz Kronfly

Es importante destacar que esta es la primera novela colombiana publicada que se ocupa del viaje final de Bolívar por el río Magdalena, que –paradójicamente– es uno de los hechos menos documentados de su azarosa vida; luego aparecería *El general en su laberinto* (1987) de Gabriel García Márquez y *La agonía erótica. De Bolívar*, *el amor y la muerte* (2005) de Víctor Paz Otero. Como antecedentes narrativos, solo existe el cuento de Álvaro Mutis "El último rostro" (1974), basado en un supuesto diario del coronel polaco Miecislaw Napierski, admirador del héroe venezolano. El relato de Mutis es una joya literaria que muestra, con cierta brutalidad conceptual, la desesperanza y frustración del héroe en los últimos meses de su vida.

La obra de Cruz Kronfly, concebida desde la perspectiva de la posmodernidad literaria desde el punto de vista formal, ofrece una visión singular del héroe que no se ciñe a la historiografía conocida, sino que la altera expresamente para generar una atmósfera fantasmagórica y atractiva como universo de ficción: Bolívar no viaja en un champán, sino en un vapor, embarcación más moderna de dos pisos que facilita la existencia cronotópica de un piso de abajo y otro de arriba, en donde suceden eventos muy extraños, como pesadillas, que perturban y atraen a los viajeros del piso de abajo, en el que va el Libertador, agobiado por la enfermedad y el delirio, con sus acompañantes. En esta cubierta del piso de abajo a su vez, sentado en una mesa observando y tomando apuntes con una estilográfica, aparece un hombre ataviado de una forma extraña, gruesos lentes, una lata de cerveza, es decir, un hombre del siglo XX, que escribe en su portafolio lo que podría ser la novela que estamos leyendo. Este eficaz recurso metaficcional, los numerosos guiños intertextuales para la reflexión filosófica, histórica y sociológica y los poemas insertados en cursiva como voz poética que narra desde una instancia superior a manera de supraconciencia del desgarramiento del héroe muestran una expresa voluntad transgresora en la construcción del imaginario narrativo. Y facilitan la percepción del enrevesado mundo presente del viaje por el río en medio de la selva, el calor, los mosquitos, la fiebre, los fantasmas que dirigen una embarcación al garete, alternando con el pasado de mezquindad que tuvo que soportar y el tránsito indiscriminado entre lo espectral o sobrenatural y lo que pudiera llamarse lo "real" de la historia, aspectos de técnica y estructura narrativa que confieren a esta novela un valor artístico formidable. Pero, ante todo, sirven como bases sustanciales para elaborar esa significativa metáfora sobre el poder y la desolación que subyace en el relato, a la manera de Herman Broch en *La muerte de Virgilio*, como el mismo autor lo ha reconocido:

> No me interesaba, pues, Bolívar como tal, sino el hecho de que su vida real pudiese ser elevada hasta la dimensión de la gran metáfora y el gran símbolo, tal como lo había encontrado magistralmente conseguido en *La muerte de Virgilio*. Ahí estaba la paradoja del gran poeta de *La Eneida*, que se moría de soledad bajo las alas protectoras de Augusto, el emperador. (Cruz Kronfly, 1994: 189)

2. *El general en su laberinto* de Gabriel García Márquez

En un ensayo publicado hace ya casi veinte años (Valencia Solanilla, 1997) hice una comparación, desde el punto de vista de la verosimilitud narrativa, entre esta novela de nuestro Nobel literario Gabriel García Márquez y la de Fernando Cruz Kronfly, señalando que la obra de García Márquez, escrita en esa prosa formidable que lo caracteriza y ocupándose del viaje final del héroe, que es denominado sarcásticamente "Su Excelencia", más que una novela parecía una biografía novelada, pues, a pesar de relatar la cotidianidad de hombre fracasado en su viaje por el río Magdalena y que como tal debe enfrentar los avatares de la soledad, la enfermedad del alma y del cuerpo con toda la carga semántica que significa una derrota insensata a un guerrero del siglo XIX, lo que procura finalmente es mantener una imagen

laudatoria del héroe, como también lo expresa Pablo Montoya (2009: 14) en un ensayo posterior: "La pretensión de la novela es hacer creer que el fracaso de Bolívar debe verse como una consecuencia de su honradez sin tacha, de su desprendimiento ejemplar, de su generosidad y su buena voluntad". Esta perspectiva limita la percepción del personaje novelesco como héroe problemático y complejo, pues el intento de humanizarlo para aproximarlo al ser histórico está cargado de una emotividad frente al fracaso que opera contradictoriamente: cuanto más se aproxima a la veracidad histórica utilizando una abrumadora documentación que le facilita relatar lo "real" que le sucedió a Bolívar, más se distancia del sujeto real complejo y contradictorio como fue Bolívar, ya que propone a toda costa mantener esa imagen ampulosa y en cierta medida impoluta del héroe romántico que todo lo logra a pesar de la adversidad. Además, desde la invención dialógica, los personajes parecen hablar con el artificio prestado del novelista: frases hechas, giros lingüísticos, exageraciones, hipérboles, fino humor garciamarquiano que se nos antoja un elemento agregado y no sustancial para la configuración de los personajes.

Sin embargo, la novela ahonda en el profundo sentimiento de soledad del personaje a través de las evocaciones de un pasado similar al presente de la narración en esa mezcla de fracaso e impotencia a la que fue reducido el Libertador, en un contexto plagado de traiciones, mezquindades, simulaciones de la recién inaugurada clase dirigente criolla de comienzos del siglo XIX, que entorpeció el sueño de bolivariano de La Gran Colombia. Al sobredimensionar al protagonista como víctima y mostrando su derrota como consecuencia de la incomprensión y la persecución de los otros lo dota de una humanidad trastornada que le impide ver su propia complejidad como ser contingente, lo que resulta paradójico, pues le quita verosimilitud como personaje literario por el carácter epigonal de su autor.

3. *La carroza de Bolívar* de Evelio Rosero

Esta novela de Evelio Rosero, que obtuvo el Premio Nacional de Novela en Colombia en 2014, es quizás la más sugestiva y compleja desde el punto de vista formal como propuesta artística para aproximarse a lo histórico frente a un personaje que no se quiere "ficcionalizar", sino presentar en su más escueta verdad. Estructuralmente, hay una alternancia de dos espacios y tiempos que configuran historias paralelas que se entrelazan a través de una trama bien sugestiva: en el presente, el carnaval de negros y blancos que se celebra en Pasto en 1966; y en el pasado, el relato de hechos puntuales relacionados con Simón Bolívar sin utilizar el recurso de la evocación personal, sino a través de fragmentos históricos que son narrados por un grupo de amigos conspiradores en esta ciudad que se reúnen a hablar sobre Bolívar y cuyo personaje central es el doctor Justo Pastor Proceso, médico ginecólogo. Sobre Bolívar, se recuerdan sus fechorías, debilidades y andanzas *non santas* y se enfatiza en él la figura de ingrata recordación para los habitantes de esta región del país en la segunda mitad del siglo XIX. Los hechos históricos que se revelan están relacionados con la llamada "navidad negra" de 1822, que fue una masacre ordenada por el Libertador en la que las tropas al mando de Sucre asesinaron inmisericordemente a decenas de hombres, mujeres y niños indefensos, la apetencia sexual del Libertador por las jovencitas, su comportamiento desleal en las batallas y otros hechos que han sido invisibilizados en la historia oficial sobre su vida. En este sentido, la novela reconstruye la memoria colectiva y presenta, de manera concisa, aspectos diversos de la personalidad y el comportamiento del Libertador, con el evidente propósito de sanear heridas y aproximarse a lo que efectivamente ocurrió. No se inventa nada, solo se recuerda una verdad silenciada en la pompa imaginaria del héroe. Es una especie de ajuste de cuentas sobre lo que significó Bolívar para la comunidad de lo que ahora es el departamento de Nariño y su base documental principal es el libro del historiador conservador José Rafael Sañudo, *Estudio sobre la vida de Simón Bolívar* (1925), del que se insertan largos párrafos como intertextos directos.

Rosero no quiere acabar con el mito de Bolívar, sino decir lo que realmente ocurrió, como lo expresó en una entrevista: "No es mi propósito desmitificar a Bolívar. Solamente decir la verdad, respecto de una mentira que se ha prolongado e hinchado durante 200 años" (Neira, 2012).

Para que la contundencia de estos planteamientos sea efectiva y no se refiera a una simple retaliación, *La carroza de Bolívar* es también una novela sobre el Carnaval de Blancos y Negros, que es una gran fiesta colectiva de desenfado, libertad, humor negro, excesos, erotismo, transgresión y puesta del mundo al revés. El encuentro entre el Bolívar del pasado que se revela y el presente de carnaval que se vive con euforia, desde el punto de vista de la trama, es una carroza (de ahí el título de la novela) que elaboran unos artesanos para vengar la ofensa a la que es sometida una mujer por su esposo y que tiene un gran parecido con El Libertador, ordenada por el ginecólogo Justo Pastor Proceso y protagonista, quien escribe una biografía sobre su vida denominada *La Gran Mentira de Bolívar o el mal llamado Libertador.* El ginecólogo se las ingenia para que los artesanos conviertan la carroza en la carroza de Bolívar, representando uno de los momentos de gloria del Libertador, ocurrido el 6 de agosto de 1813 en Caracas, cuando fue recibido como héroe, y que en la carroza aparece "uniformado y con una corona de laurel en la cabeza, sentado en su cojín de terciopelo; y del carro tirarán doce niñas, dije niñas, no muchachas, con guirnaldas en el pelo y breves túnicas, con ninfas. Así le gustaban a Bolívar" (Rosero, 2012: 66), que es uno de los hechos relatados por Marx en su diatriba contra Bolívar en su célebre ensayo para la *New American Cyclopedia Americana* en 1858. La existencia de una carroza burlesca sobre Bolívar para mostrar en el carnaval desata la ira e indignación de sectores diversos, que van desde las autoridades civiles, eclesiásticas y militares de la ciudad hasta grupos de izquierda extremistas que también se sienten ofendidos, y es uno de estos últimos el que decide matar o "ajusticiar" al doctor Justo Pastor Proceso para vengar al héroe, como un acto revolucionario en pleno desfile de carnaval. De esta manera la novela quiere plantear que a la hora de defender el honor patrio respecto de la historia oficial, Bolívar da para todo: desde los sectores más retardatarios afiliados al partido conservador que lo utilizaron como estandarte para las ideas de justicia, unidad y orden, los radicales liberales que defendieron sus ideales independentistas en siglo XIX, vinculados a las logias masónicas, hasta los más extremistas revolucionarios, que pretenden cambios radicales de la sociedad por la utilización de las armas, como ha ocurrido en Colombia.

4. Conclusiones

En la novela colombiana contemporánea existe un creciente interés por abordar diversos aspectos relacionados con Simón Bolívar, como una forma de indagación y revaloración de nuestra memoria e identidad cultural, que ha servido para desmitificar y humanizar al héroe de la historia oficial y proponer el discurso literario de ficción como alternativa más sugestiva de acercarse al pasado.

Las novelas referidas y comentadas en esta ponencia presentan una visión compleja del héroe a través de la imaginación, revelando aspectos desconocidos de Bolívar que enriquecen el acervo cultural y hacen aportes valiosos a la llamada novela histórica en Hispanoamérica.

Referencias bibliográficas

Cruz Kronfly, Fernando (1994). Ficción y novela histórica, en *La sombrilla planetaria.* Bogotá: Planeta, Colección Pensamiento.

Grützmacher, Luckasz (2006). Las trampas del concepto "la nueva novela histórica y de la retórica de la *historia postcolonial*", en *Acta Poética* 27 (1), primavera 2006.

Jitrik, Noé (1995). *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género.* Buenos Aires, Editorial Biblos.
Montoya, Pablo (2009). *Novela histórica en Colombia 1988-2008: entre la pompa y el fracaso.* Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
Mutis, Álvaro. El último rostro. Tomado de: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/mutis/ultimo.htm.
Neira, Armando. Simón Bolívar fue especialmente cruel, entrevista con Evelio Rosero. En: http://cultura.elpais.com/cultura/2012/01/26/actualidad/1327607969_058801.html
Ojeda, Ana Cecilia (2002). *El mito bolivariano en la literatura latinoamericana.* Bucaramanga, Ediciones Universidad Industrial de Santander.
Quintero, Inés y Acosta, Vladimir (2007). *El Bolívar de Marx. Estudios críticos.* Carlos Marx (1858). Simón Bolívar y Ponte, el Libertador, Caracas, Alfa, Trópicos 73, 20; pp. 9-25.
Valencia Solanilla, César (1997). El problema de la verosimilitud en dos novelas colombiana sobre Simón Bolívar, *Revista de Ciencias Humanas,* Universidad Tecnológica de Pereira, Año 4, No. 12, junio de 1997; p. 31-4.

Novelas colombianas sobre Simón Bolívar

Bastidas Padilla, Carlos (1983). *El intrépido Simón. Aventuras del Libertador.* Bogotá: Carlos Valencia Editores.
Cruz Kronfly, Fernando (1987). *La ceniza del Libertador.* Bogotá, Planeta Editores.
García Márquez, Gabriel (1989). *El general en su laberinto.* Bogotá, Editorial Oveja Negra.
Hoyos, Andrés (1992). *Conviene a los felices permanecer en casa.* Bogotá, Altamir.
Miranda, Álvaro (1992). *La risa del cuervo.* Bogotá, Tomas de Quincey.
Ospina, William (2010). *En busca de Bolívar.* Bogotá, Norma Editores.
Paz Otero, Víctor (2005). *La agonía erótica. De Bolívar*, *el amor y la muerte.* Bogotá, Villegas Editores.
Paz Otero, Víctor (2006). *La otra agonía. La pasión de Manuela Sáenz.* Bogotá, Villegas Editores.
Paz Otero, Víctor (2006). *Bolívar. El destino en la sombra*. Bogotá, Villegas Editores.
Pineda Botero, Álvaro (2004). *El insondable.* Medellín, Fondo Editorial Eafit.
Rosero, Evelio (2012). *La carroza de Bolívar.* México: Tusquets Editores, Colección Andanzas.
Vargas Linares, Mauricio (2013). *Ahí le dejo la gloria.* Bogotá, Planeta Colombia.

Las literaturas china y española frente a frente

MIN SUN

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Existen pocas relaciones entre la literatura china y la española. Este trabajo tiene como objetivo evaluar de un modo extenso y amplio las relaciones entre ambas literaturas, analizar la influencia mutua, la adaptación y readaptación de ideas y valores culturales ajenos.

Palabras clave: literatura china; literatura española; relaciones; contactos.

1. Introducción

La literatura china se considera una de las más antiguas en el mundo, comienza en el siglo XI a. C. y posee un recorrido de más de tres mil años. La literatura española comienza con el latín, su literatura en lengua castellana tiene una historia de cerca de mil años. El primer contacto literario entre China y España se puede remontar al siglo XVI, cuando Fr. Juan Cobo tradujo la obra *Espejo Rico del Claro Corazón* (o *Beng Sim Po Cam*) al español. Desde ese momento, han pasado cuatro siglos hasta que llega la literatura española a China gracias a dos literatos chinos, Lin Shu y Chen Jialin, que traducen *El Quijote* de Miguel de Cervantes al chino en 1922.

La interrelación entre China y España en el ámbito de la literatura es aparentemente escasa. La literatura china en toda su extensión, por su parte, no ha sido muy conocida en España fuera de ámbitos especializados, y la literatura española en China se encuentra también desplazada dentro de la producción editorial. Una causa es la falta de traductores, tanto de chino a español como de español a chino, porque el idioma chino es difícil de aprender para los europeos y viceversa, en China no se enseña mucho el español. Pero la traducción como puente que conecta dos literaturas de idiomas diferentes cobra un papel relevante. La carencia de traductores ha aumentado la dificultad de la recepción de las literaturas de ambos países. La mayoría de las traducciones que se encuentran en el mercado son indirectas, mediante el inglés, el francés o el alemán.

Sin embargo, la situación está cambiando. El gran desarrollo de la economía china ha despertado un considerable interés e influencia en el mundo occidental, y como consecuencia, su cultura también vuelve a ser popular. La literatura china ha experimentado un *boom* en el mercado internacional literario. Especialmente, tras la concesión del premio Novel a Mo Yan en 2012, ha habido un mayor interés por este mercado. Cada vez surgen más traducciones directas y muy previsiblemente surgirán más en los próximos años.

No obstante, tanto en España como en China, existen pocos trabajos sobre las relaciones entre la literatura china y española en el ámbito de la investigación, la mayoría se centra en la traducción, no en la literatura en sí. Ha llegado ya el momento para los intercambios entre los mundos literarios de China y España; existe un mutuo interés entre ambos países. Con la colaboración del Ministerio de Cultura y

Educación de España y de China, esta situación ha comenzado a cambiar ostensiblemente en las últimas décadas.

Los métodos de la literatura comparada invitan a establecer constantes relaciones a propósito de las influencias y los diferentes componentes de la creación literaria entre distintas literaturas, y entre la propia literatura y otras artes. En el caso de las relaciones entre dos literaturas en apariencia muy distantes, como son la china y la española, el fenómeno de la universalidad de la naturaleza de la literatura nos sitúa ante la necesidad de, o bien sumar y entresacar aquellas relaciones concretas, directas o indirectas, entre autores y obras, o bien utilizar todas las posibilidades del análisis comparado, examinando el fenómeno común de la creatividad y extrayendo aquellos principios particulares y generales que demuestran la validez de las ideas de la teoría y la crítica literarias.

Este trabajo pretende comparar la literatura china y española desde una visión de conjunto, establecer las posibles relaciones desde el punto de vista de las influencias y otros componentes de la creación literaria, y por último estudiar la imagen de una cultura en otra a través de sus literaturas: las ideas preconcebidas y los imaginarios culturales. En buena medida, nos centraremos primero en las referencias chinas en la literatura en lengua castellana, luego trataremos las literaturas chinas con más difusión en el mercado literario español y también los temas más tratados.

2. Referencias chinas en la literatura española

La evolución de la literatura del país asiático y la de la Península Ibérica son independientes, existen pocas influencias directas. En la literatura china apenas encontramos huellas de referencias españolas salvo en el libro *Los cuentos de Sahara* (1976) de la autora china San Mao, pero ya bastante cercano a nuestro tiempo. Sin embargo, en la historia de literatura española sí encontramos unas imágenes sobre China, sobre los chinos.

Es sorprendente reconocer la red que ha tejido *El Quijote* entre China y España. Siendo la obra española más difundida en todo el mundo, sin excepción, la misma situación encontramos en China: es la primera obra española introducida a los lectores chinos, también es una de las más famosas, más influyentes y más editadas. Esta abrió el camino hacia el mundo literario español en China. Con su llegada al país asiático, la obra despertó el interés del gran literato Lu Xun sobre la literatura española, quien posteriormente tradujo unos cuentos de Pío Baroja al chino, aunque a través del japonés. Más tarde, obras de autores españoles de la Generación del 98, como las de Unamuno y Azorín, se han introducido en China. Libros de autores como Vicente Blasco Ibáñez y Federico García Lorca también son de los primeros en darse a conocer en China.

Más sorprendente aún es la referencia sobre China que hallamos en *El Quijote*. Cervantes en la dedicatoria de la segunda parte del libro ya manifestó su ambición de que su libro se leyera en China, dice:

> Enviando a vuestra excelencia los días pasados mis comedias, antes impresas que representadas, si bien me acuerdo, dije que don Quijote quedaba calzadas las espuelas para ir a besar las manos a vuestra excelencia; (…) y el que más ha mostrado desearle ha sido el grande Emperador de la China, pues en lengua chinesca hará un mes que me escribió una carta con un propio, pidiéndome, o, por mejor decir, suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana, y quería que el libro que se leyese fuera el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio. (Cervantes, 1978: 427)

En la época de las colonias y la expansión marítima del imperio español, China era el país más lejano que podía imaginarse desde el viejo continente. La mención de Cervantes en su obra acerca de China debe

ser una evasión, ya que es consciente de que su obra no podía llegar a China (aunque hoy lo ha conseguido).

Se suele identificar a China y a España una en Oriente y la otra en Occidente. Estos términos del orientalismo y occidentalismo parece que distancian a los dos países más de lo que en realidad están. Desde la antigüedad hasta incluso nuestros días, el oriente ha de considerarse un lugar lejano, inalcanzable y misterioso con seres exóticos, experiencias extraordinarias, etc.

Recorriendo la historia de la literatura española, hallamos en ella innumerables referencias chinas tanto contemporáneas como del pasado en ella, aunque la mayoría no ha provocado gran repercusión. De la larga lista de ejemplos quiero mencionar tan solo los más representativos. En la poesía, destacamos al poeta Rubén Darío y su poema "Divagación":

¿Los amores exóticos acaso…?
Como rosa de Oriente me fascinas:
Me deleitan la seda, el oro, el raso.
Gautier adoraba a las princesas chinas.

¡Oh bello amor de mil genuflexiones:
torres de kaolín, pies imposibles,
tazas de té, tortugas y dragones,
y verdes arrozales apacibles!

Ámame en chino, en el sonoro chino
de Li-Tai-Pe. Yo igualaré a los sabios
poetas que interpretan el destino;
madrigalizaré junto a tus labios.

Diré que eres más bella que la Luna;
que el tesoro del cielo es menos rico
que el tesoro que vela la importuna
caricia de marfil de tu abanico.
(Darío, 1979: 21)

Como muestra en el poema, las imágenes sobre la China son la seda, el oro, el raso, el té, las tortugas y los dragones, el poeta Li-Tai-Pe (o Li Bai), un mundo totalmente maravilloso. Hablamos de Rubén Darío el poeta de nacionalidad nicaragüense, no española, porque es el máximo representante del modernismo literario en lengua española y ha ejercido cierta influencia sobre autores españoles, especialmente a los de la Generación del 98. Contagió, por ejemplo, a su discípulo Ramón María del Valle Inclán el espíritu exótico, como podemos comprobar en el poema "La tienda del herbolario" de su libro *La pipa de kifi*:

¡Adormideras! Feliz neblina,
humo de opio que ama la China.

El opio evoca sueños azules,
lacas, tortugas, leves chaúles.

Ojos pintados, pies imposibles,
lacios coletas, sables terribles.

Verdes dragones, sombras chinescas,
trágicas farsas funambulescas

Genuflexiones de Mandarines,
sabias Princesas en palanquines.

Y nombres largos como poemas
que evocan flores, astros y gemas.

En el poema vemos la China como un país maravilloso con imágenes lujosas, que se ha convertido en una estampa tópica. Señala Manel Ollé que "en la Europa de las vanguardias y la crisis de la expresión, algunos de los jóvenes poetas que intentan renovar la tradición acuden al clasicismo chino de la dinastía Tang como a una fuente pura y cristalina en la que beber una escritura de imágenes reverberando entre sí" (Chen, 2015[2007]: 16). Desde finales del siglo XX, la poesía china empezó a introducirse en Occidente; unos modernistas del país de habla hispana, aficionados por la poesía china mediante la lectura de las versiones francesas, inglesas o alemanas, intentaron traducirla al español. Como la polémica de si la poesía es traducible o no siempre está presente, algunos de ellos en vez de hacer una traducción directa, más bien trataron de hacer una recreación.

Probablemente el famoso dramaturgo español Agustín de Foxá, el continuador del modernismo, también había recibido influencia de la poesía china. Su obra de teatro *Cui-Ping-Sing* fue publicada en 1940 y está escrita en verso. Acude a la China como una excusa para su creación literaria, en opinión de Alcalde citado por Bayo:

> Es un drama que pretende un alto nivel poético, conseguido no por su lirismo interior, sino por la suntuosidad exótica del mundo evocado. Es un drama representativo del teatro de evasión propio de la posguerra, aunque destaque del panorama general por sus ambiciones literarias. Está escrito en verso blanco, melódico y fatigoso a causa de las engoladas metáforas y artificiosos efectismos de falso tipismo oriental. (Bayo, 2013[1976]: 176)

Foxá ha mencionado en el teatro al poeta Li-Tai-Pe (o Li Bai) y al filósofo chino Lao-Tsé en varias ocasiones:

> EMPERADOR: Dícese que Lao-Tsé, ochenta años
> permaneció en el seno de su madre
> y que nació con canas.
> Los sabios
> nacéis ya viejos, como Lao-Tsé.
> (Acto I, Cuadro I, p.8)

> AFÚ: Pero os niego
> a Cui-Ping-Sing, mi hija por esposa
> porque vuestra moneda huele a sangre,
> porque ignoráis las máximas
> blancas de Lao-Tsé.
> (Acto I, Cuadro III, p.23)

Tanto la historia como los personajes se localizan totalmente en el imperio chino. Se narra la historia del emperador chino, quien envía a su ministro Hoang-Ti a recorrer toda la geografía china para encontrar a la mujer más bella del país para ser su esposa; sin embargo, Hoang se enamora de la mujer que encuentra, "sin ninguna precisión histórica ni cultural" (Bayo, 2013: 176). Se divide en tres actos y ocho cuadros:

> Biblioteca imperial en Pekín: atardece dulcemente sobre el oro anaranjado de los pergaminos. Ventana sobre un parque. Luz anaranjada. (Acto I, Cuadro I, p.7)
>
> Cubierta de un junco chino. Tenue línea rosa de amanecer sobre el agua verde del río. La luz de los faroles en la cuerda y en la vela atirantada. Estrellas frías. (Cuadro II, p. 14)
>
> Choza de bambú de un viejo domador de peces. Al fondo ventana sobre un jardín de albaricoques y cerezos en flor. Cono nevado de volcán. (Cuadro III, p.22)

La presencia de la protagonista también es un falso tipismo oriental:

> Entra Cui-Ping-Sing. Es fina, delicada, frágil como una porcelana. Lleva en una bandeja una taza de té humeante. (p.25)

Afirma Said que "el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente" (Said, 2005:494). Esta opinión está bien reflejada y mostrada en las literaturas españolas con referencias chinas, como hemos analizado arriba en los ejemplos.

3. La literatura china más difundida en el mercado literario español

Siendo dos literaturas en apariencias muy distantes, la literatura china y española poseen una evolución literaria aislada, y sin embargo sus respectivos trayectos literarios son paralelos: los géneros poético-líricos son los primeros géneros que aparecen en ambos países, seguidamente los géneros teatrales ascienden, y, finalmente, los géneros épico narrativos llegan a su apogeo. Así se resume la literatura china: "los poemas de Tang, los *ci* de Song, los teatros de Yuan, las novelas de Qing[1]", significa que en la dinastía Tang destaca la poesía, en la dinastía Song los *ci*, en la dinastía Yuan el teatro, en la dinastía Qing la novela[2]. Cabe mencionar aquí que el teatro y la novela no se consideraban literatura hasta finales de la dinastía Qing, en la historia de la literatura china siempre se despreciaba a estos dos géneros literarios. Lu Xun fue el que escribió la primera historia de la novela china, la cual se publicó en 1923, mucho más tardía que las historias de las novelas occidentales. La poesía en la literatura china siempre ha sido el género más elegante, sublime, por encima de todos los demás géneros literarios.

La misma situación se encuentra en la literatura española: la poesía fue por su estética formal, cuidadoso lenguaje y dificultad de composición y comprensión, calificada como superior al resto de los géneros. En el ámbito del teatro, en los siglos XVI y XVII, se alcanza su máximo esplendor con las obras de Lope de Vega.

Pero en nuestros días es el mundo de las obras narrativas, si comparamos con el número de ventas de otros siglos, tanto el teatro como la poesía han disminuido obviamente. En las estanterías de los *best sellers* casi solo se ven novelas, especialmente las novelas policiacas o novelas negras. La tendencia literaria converge porque:

> La literatura como un medio distintivo e integral del pensamiento, una expresión institucional común de la humanidad; es diferenciada, sin duda, por las condiciones sociales del individuo, por influencias raciales, históricas, culturales y lingüísticas, las oportunidades y restricciones, pero, independientemente de la edad o la apariencia, impulsada por las necesidades comunes y aspiraciones de los hombres, surgió de facultades comunes, psicológicos y fisiológicos, y que obedecen las leyes comunes de material y el modo, del individuo y de la humanidad social[3]. (Gayley, 1993: 59)

[1] La traducción es mía, es una traducción directa, en chino es: "唐诗，宋词，元曲，清小说"。

[2] Dinastía Tang (618-907), Dinastía Song (960-1279), Dinastía Yuan (1271-1368), Dinastía Qing (1644-1840).

[3] La traducción es mía. El texto original es: "Literature as a distinct and integral medium of thought, a common institutional expression of humanity; differentiated, to be sure, by the social conditions of the individual, by racial, historical, cultural, and linguistic influences, opportunities, and restrictions, but, irrespective of age or guise, prompted by the common needs and aspirations of man, sprung from common faculties, psychological and physiological, and obeying common laws of material and mode, of the individual, and of social humanity".

La difusión de la literatura china en España se puede dividir en tres etapas: antes de 1975, de 1976 a 2000 y de 2001 hasta ahora[4]. En la primera etapa, antologías poéticas, fundamentalmente los poemas de la dinastía Tang y de Mao Tse Tung, libros de filosofía también, son los más destacados. En la segunda etapa la literatura china comenzó su despegue, aparecieron más traducciones de la poesía y más traducciones directas. Hay una docena de novelas que fueron traducidas en esta etapa, según la estadística del profesor Arbillaga. Dentro de ellas casi todas son obras clásicas o del siglo XX, como *Sueño en el pabellón rojo*, *Memorias de una roca*, ambas del siglo XVIII del autor Cao Xuequin, *Los mandarinos: (historia del bosque de los letrados)* del siglo XVIII de Wu Jingzi, *Viaje al oeste (las aventuras del Rey Mono)* de Wu Chengen del siglo XVI, *La familia de Kao* de Bajin, *La blusa roja sin botones* de Tie Ning, *La fortaleza asediada* de Chieng Chu-Shu, las novelas de Lu Xun. Y libros del ganador del Premio Nobel de Literatura, el autor exiliado chino Gao Xingjian, también han sido traducidos en español, tal como su *La montaña del alma*.

En la tercera etapa, la situación ha cambiado ostensiblemente debido al aumento de interés sobre la cultura china y la concesión del Premio Nobel a Mo Yan, como hemos mencionado antes. Según el artículo de *El País* "China, el nuevo horizonte literario", hay una veintena de escritores chinos contemporáneos que ocupan las librerías españolas, tales como Mo Yan, Gao Xingjian, Yu Hua, Chi Li, Harry Wu, Dai Sijie, Qiu Xiaolong, Ha Jin, Wei Hui, Mu Zimei o Wang Shuo, por citar algunos ejemplos. Más de la mitad de estos autores no se conocen en China, algunos son autores exiliados, cuyos libros están prohibidos en China.

¿Cuáles son los temas más tratados en estos libros censurados? Responde *El País* que "la obsesión por la búsqueda del triunfo, poco sexo y la política son tres de los temas principales" (Higueras, 2012). Esto también ha sido afirmado por la traductora Anne Hélène Suárez, quien vertió Daodejing, los poemas de Li Bai y la novela *¡Vivir!* de Yu Hua del chino a español, respondiendo la pregunta "¿Qué mueve a los editores a escoger obras chinas?" en una entrevista:

> Aunque esta pregunta habría que hacérsela a los editores, sospecho que lo que les mueve (al estar basado principalmente en criterios comerciales) es el hecho de que un determinado libro se venda en otros países occidentales, particularmente en los de habla inglesa y en menor medida en Francia y Alemania. Una de las razones de que un libro chino se venda en otros países está relacionada con la posible carga de "escándalo" que se le atribuya en China. Por ejemplo, si un libro se publica en inglés y se promociona como "obra prohibida en China" por su contenido político o sexual, tendrá muchas más posibilidades que otros libros chinos coetáneos que carezcan de ese señuelo, independientemente de su valor literario.[5]

Con respecto a la pregunta "¿Cuál es el género más popular? ¿Qué tipo de encargos te llegan para traducir desde el chino?", la traductora contesta así:

> A primera vista, lo que más éxito tiene son las novelas contemporáneas. En mi caso, los encargos que me llegan para traducir del chino son casi exclusivamente de este tipo de obras. Hago otro tipo de traducción del chino, más "sinológico", por decirlo de alguna manera: de textos clásicos, de pensamiento o de poesía. Pero soy yo la que los propone; esas traducciones no responden a encargos.[6]

Sin duda, la voz de la traductora aporta una mayor certitud. No debemos olvidar que detrás de la literatura está el inmenso negocio editorial. La producción literaria siempre es influenciada por la demanda

[4] El año 1975 marca un gran cambio en la historia de España, con la muerte de Francisco Franco, tanto políticamente como culturalmente. El año 2000 significa el nuevo milenio.
[5] Entrevista con Anne Hélène Suárez, en: http://www.zaichina.net/2012/05/24/anne-helene-suarez-los-libros-chinos-que-llegan-a-espana-no-siempre-lo-hacen-por-sus-meritos-literarios.
[6] *ibíd.*

del mercado. Durante la época de la Revolución Cultural China (1966-1976), la situación política resultó tan tensa que la opinión y el juicio propio se convirtieron en algo tabú, los autores chinos experimentaron una estricta censura, y muchos sufrieron el presidio, cuando no el asesinato. Después de la muerte de Mao en 1976 y la apertura de la economía china en 1979, muchos autores han escudriñado la historia retrospectivamente revelando la crueldad del pasado, como Gu Hua, Wang Anyi, Xin Bei, Zhang Xianliang, Chi Li, etc.; sus obras se han etiquetado como Literatura de Cicatrices.

Casi todas las novelas contemporáneas chinas traducidas en España son novelas realistas que reflejan la vida cotidiana en la China actual o en su historia reciente. Este fenómeno también demuestra la intención e interés de los españoles y las ganas de conocer China a través de su literatura. Sin reservas, la globalización es una oportunidad para acercar dos culturas distintas, no hay literatura que sea una isla aislada y el entendimiento mutuo cultural nos aleja de posturas intolerantes entre nosotros.

Referencias bibliográficas

Arbillaga, I. (2003). *La literatura china traducida en España.* Murcia, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Arlt, R. (2002). *Cuentos Completos*. Buenos Aires, Losada.

Aub, M. (1971). *La gallina ciega. Diario español*. México, Joaquín Mortiz.

Baroja, P. (1986). *La estrella del capitán Chimista*. Barcelona, Seix Barral.

Bayo, M., Ramos, J. (Ed). (2013). *China en la literatura hispánica.* Taichung, Catay.

Carroggio, Irene. (2012). Anne Hélène Suárez: Los libros chinos que llegan a España no siempre lo hacen por sus méritos literarios. En: http://www.zaichina.net/2012/05/24/anne-helene-suarez-los-libros-chinos-que-llegan-a-espana-no-siempre-lo-hacen-por-sus-meritos-literarios.

Cervantes Saavedra de, M. (1978). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Andable.

Chen, G. J. (2015). *La poesía china en el mundo hispánico*. Madrid, Miraguano.

Darío, R. (1979). *Prosas profanos*. Madrid, Espasa-Calpe, S.A.

Fernán Gómez, F. (1989). *Las bicicletas son para el verano*. Madrid, Espasa-Calpe.

Foxá de, A. (1973). *Cui Ping Sing*. Madrid, Escelicer.

Gayley, C. M. (1993). What is "comparative literature". *The Atlantic Monthly*, July, 56-68.

Higueras, G. (2012). China, el nuevo horizonte literario. *El país*, 12 de junio. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2012/06/12/actualidad/1339515047_893050.html.

Lu, Xu. (1989). Cómo empecé a escribir novelas. *Historia de la literatura china moderna*. Beijing, Lenguas Extranjeras.

Sastre, A. (1990). *Ahola no es de leil*. Bilbao, Argitaletxe HIRU, S.L.

Wadie Said, E. (2005). El discurso del Oriente. En J. M. Cuesta Abad, J. Jiménez Heffernan. (Eds.), *Teorías literarias del siglo XX* (pp. 492-504). Madrid, Akal.

Variación lingüística en *Mamita Yunai*

MING YANG

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: La novela *Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas, es considerada como una obra clásica de la literatura de Costa Rica. Con la experiencia como liniero en *United Fruit Company* del autor, la narración es parcialmente autobiográfica denunciando injusticias sociales y condiciones miserables de los bananeros en la zona caribeña de Costa Rica. A pesar de los propósitos militantes, es una lectura más bien social y cultural que nos presenta una variación lingüística en la región. En la novela, el escritor Calufa registra, como si hubiera empleado una grabadora, las conversaciones entre pobladores de diferentes etnias en la costa caribeña costarricense poniendo de relieve el estilo coloquial en el texto. Y el presente trabajo, después de una breve presentación del autor y un resumen de la estructura y argumento de la novela, intenta arrojar luz sobre esos tesoros lingüísticos con la investigación del costarriqueñismo, el préstamo entre el inglés criollo y el español, el español hablado por los grupos marginados, como los inmigrantes chinos, los indígenas y los pobladores de origen africano, etc.

Palabras clave: Calufa; *Mamita Yunai*; variación lingüística; costarriqueñismo.

1. Introducción

A Ferdinand de Saussure (1857-1913), fundador de la Lingüística moderna, podemos atribuir buena parte de las ideas lingüísticas que manejamos en la actualidad; tal es el caso de la distinción entre el sistema de la lengua y su manifestación en el habla (en francés, *langue* y *parole*, respectivamente). Según el postulado estructuralista, la lingüística debe preocuparse esencialmente del hablante-oyente ideal, en una comunidad de habla homogénea. Sin embargo, el estudio de la lengua como fenómeno social nos lleva rechazar este concepto de homogeneidad —herramienta analítica básica para los lingüistas estructuralistas— para introducir un concepto más realista de sistema lingüístico heterogéneo.

Entendemos que toda lengua vive en sus variantes, propias de cualquier sistema lingüístico, sin perder su identidad, y se manifiesta en el uso de diferentes maneras. Según el sitio web del Centro Virtual Cervantes, "se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados"[1]. Mientras, en *Invitación a la Lingüística*, Celia Casado Fresnillo y M. Victoria Escandell Vidal mencionan que "las formas diferentes de decir lo mismo ponen de manifiesto que existe variación lingüística. Es un hecho indiscutible que en la lengua hay variación y que, precisamente, la variación es la

[1] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm.

responsable de la evolución de las lenguas, es el vehículo del cambio lingüístico".[2]

La variación puede ocurrir a distintos niveles, como fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico, y los factores que influyen en las variedades de una lengua pueden ser lingüísticos o extralingüísticos. Con extralingüísticos nos referimos a los factores geográficos (variedad diatópica), sociales (variedad diastrática), contextuales (variedad diafásica) y a otros factores históricos que tienen que ver con la dimensión temporal con enfoque sincrónico o diacrónico.

2. Carlos Luis Fallas y *Mamita Yunai*

Carlos Luis Fallas Sibaja nació en Alajuela, un pueblo cerca de la capital de San José, el 21 de enero de 1909. Falleció en San José, el 7 de mayo de 1966. Fue un escritor y dirigente comunista de Costa Rica, conocido como Calufa. Por razones económicas, cursó solamente los cinco grados de la escuela primaria y dos de la secundaria. Trabajaba en diferentes sectores de la vida social, entre los cuales se encontraba el oficio de zapatero. Participó activamente en la vida política y social del país, fue miembro de los primeros sindicatos alajuelenses y era una de las figuras más visibles del Partido Comunista Costarricense. A pesar del hecho de que cuenta a su haber solamente con una cantidad limitada de obras literarias, entre las cuales se encuentran cuatro novelas y unos cuentos, es considerado una de las figuras más importantes y emblemáticas de la literatura costarricense. *Mamita Yunai* es la primera novela de Calufa, quien terminó de escribirla en 1940 y al año siguiente fue publicada por la editorial Soley y Valverde en la ciudad de San José. La obra clásica de Calufa no logró su mayor difusión y popularidad en el ámbito internacional hasta que el gran poeta chileno Pablo Neruda (1904-1973) dedicara un poema a uno de sus personajes, *Calero*, en su *Canto General, poema XV del canto octavo*, "La tierra se llama Juan": "Calero, trabajador del banano". Como el mismo autor mencionó en la autobiografía para la edición mexicana del año 1957, "[…] en 1940, escribí Mamita Yunai, publicada en Costa Rica en 1941, y que pasó desapercibida por años, hasta que el soplo poderoso del gran poeta Pablo Neruda la echó a correr por el mundo. […][3]".

Chile fue el primer país latinoamericano que reeditó la novela, publicada por la editorial Nascimento en 1949[4]. Luego ha sido traducida al chino, italiano, ruso, alemán e inglés, entre otros. La introducción de la obra en China se debe a un gran traductor chino, el señor Hou Junjie[5], quien la tradujo de la versión alemana de 1958. La publicó la editorial New Literature and Art[6] con el título *El infierno verde*, el cual repite el título con que la obra había sido publicada en Alemania. El término *Yunai* supone la transcripción fonética de la palabra inglesa *United*, con que se refiere a la transnacional United Fruit Company, en la provincia de Limón, en el Caribe costarricense. La narración es parcialmente autobiográfica, ya que el autor, a la edad de 16 años, se trasladó a las plantaciones de banano de la empresa estadounidense, donde trabajó como cargador, peón, ayudante de albañil, dinamitero y tractorista, entre otros oficios. Con su propia experiencia, nos relata las condiciones miserables en que vivían los linieros y las injusticias sociales que sufrían estos trabajadores en la zona bananera del litoral atlántico de Costa Rica. En la novela, Calufa compara las plantaciones bananeras con las ondas verdes y fétidas del horrible mar en las que "bogábamos

[2] Escandell Vidal, M. V., Marrero Aguilar C., Casado Fresnillo C., Gutiérrez Rodríguez E., Polo Cano N. (2011). *Invitación a la Lingüística*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, p. 33.
[3] Fallas, C. L., (2007). Mamita Yunai. San José, Editorial Costa Rica, p. 17.
[4] https://es.wikipedia.org/wiki/Mamita_Yunai.
[5] Hou Junjie es miembro del Instituto de Investigación de Cultura e Historia en Shanghái y traductor de muchas obras clásicas de sus versiones en inglés o alemán, como *Las cuitas del joven Werther*. Nació en mayo de 1919.
[6] La editorial en chino se llamaba *新文艺出版社*.

nosotros, perdidos, sin brújula y sin vela y miles de hermanos se habían hundido en él y sus ondas acababan de tragarse también a Calero[7]". La anterior cita justificaría el cambio del título a *El infierno verde*, tanto en la edición alemana como en la china.

Mamita Yunai se compone de cuatros partes: *Politiquería en el Tisingal de la leyenda, A la sombra del banano, En la brecha* y la última parte, que es el discurso que pronunció el 18 de septiembre de 1955 en la asamblea de solidaridad con los huelguistas de Puerto González Víquez, celebrada en San José, en la que relata su experiencia como líder de la famosa huelga bananera de 1934. Calufa la agregó a manera de cuarta parte a partir de la edición mexicana de 1957.

El relato empieza con una frase, "El jueves 8 de febrero", fecha cercana a las elecciones presidenciales. El protagonista y voz narrativa se llama Francisco Sibaja, un activista del Bloque de Obreros y Campesinos. Encargado por su partido, Sibaja viaja a Talamanca, una región poblada de indios, en su mayor parte analfabetos sin conocimiento del español, llevando una vida primitiva y miserable, quienes caen en el olvido del mundo externo y solo en las épocas electorales recobran su condición de ciudadanos cuando se necesitan sus votos. Entonces, las autoridades y políticos visitan al indio, le organizan fiestas, lo emborrachan y le dan tabaco para engañarlo. Sibaja tiene que negociar hasta luchar con personas como Leví Montealegre, el agente de policía, y Don Ramón Soto, comandante y jefe del Resguardo de Sixaola, para disminuir la envergadura del fraude. Al final de la primera parte, el relato de la captura de Eulogio Ramírez, peón de una finca de Joncrique (pronunciación vulgar del inglés *Home-Creek*), sirve de transición a la denuncia de los abusos que sufren los linieros y la miseria en que viven. Ramírez mató al gringo Mr. Reed después de que este intentara violar a su mujer.

La segunda parte habla de la vida miserable que experimenta el narrador en su propia carne y también del infierno verde en que viven personajes como Herminio, Calero y otros trabajadores de Costa Rica, Nicaragua, Honduras y Panamá que venían a la zona en procura de una mejor vida. La naturaleza, como si fuera cómplice de los explotadores, hace imposible la vida, con los mosquitos, serpientes venenosas, bestias carnívoras, el calor abrasador y el frío y humedad que traen los aguaceros propios de la zona tropical. Calero murió aplastado por un árbol, y en silencio queda en los bananales. Mientras, Herminio explota moviendo la mano armada en busca de justicia: hirió de dos machetazos al ingeniero italiano que los había estafado y, como consecuencia, al liniero lo encarcelan.

En la tercera parte, los destinos de los dos amigos, Sibaja y Herminio, vuelven a cruzarse. En menos de ocho páginas el narrador explica por qué no pudo ir enseguida a visitar a Herminio a la cárcel y su trabajo actual de activista político: "[…] y cuando salí me quedé a vivir en la ciudad, para luchar, con otros compañeros, por hacer una patria mejor"[8].

3. La variación lingüística en *Mamita Yunai*

Con una escasa educación, como se ha mencionado antes, la escuela primaria y dos años de la secundaria, cuando apenas tenía 30 años escribió Calufa *Mamita Yunai*. De hecho, se vio obligado a redactar informes y hacer actas durante su vida como activista político, lo cual le permitió ir mejorando su ortografía y sus técnicas literarias. En cuanto a la novela, empezó sus primeras líneas sin la mínima intención de impresionar a la crítica, sino porque tenía mucho que contar y denunciar. Los libros de la "gran historia" tienden a registrar solo los hechos más importantes, lo cual hace que queden en el olvido otros factores fundamentales para la comprensión de la historia social: las hazañas anónimas, las tragedias triviales

[7] Fallas, C. L., (2007). *Mamita Yunai*. San José: Editorial Costa Rica, p. 224.
[8] Fallas, C. L., (2007). *Mamita Yunai*. San José: Editorial Costa Rica, p. 239.

comunes y corrientes, las referencias a la vida cotidiana.

Opuesta a las posiciones que mantienen que el objeto de estudio de la lingüística es la lengua aislada de su contexto social, nuestro interés es estudiar la novela desde una perspectiva sociolingüística, sobre la base del descubrir y describir el sistema lingüístico que subyace al habla. Como un buen etnógrafo, Calufa es uno de estos novelistas que están preocupados por el ser humano y solidarios con sus oscuras vicisitudes. Aunque no tiene buena formación académica, Calufa entiende mejor los deberes del escritor que no simplemente busca entretener y complacer. A través de una narración directa y cruda, toda la infinidad de personajes que pueblan la novela, como Leví, Ramón, Herminio, Calero, el viejo Jerez, el gato Andrés, el Cholo, Alfonsito, etc., quedan claramente grabados en los lectores. Predomina un estilo coloquial en la obra, con cuya fuerza expresiva el autor consigue una descripción vívida de los personajes y las miserias en que habitan. Son abundantes las conversaciones entre los personajes, que probablemente son los mismos diálogos que normalmente se escuchan en los campos de banano. Como una grabadora, se realiza una fiel reproducción del habla popular, que supone un yacimiento de datos valiosos para el estudio de la variación lingüística en la Costa Rica de aquella época.

4. El costarriqueñismo

El español es una de las lenguas más habladas del mundo. Después del chino mandarín, es la segunda lengua con un mayor número de hablantes nativos. La difusión del español fuera de la Península Ibérica empezó con la expansión del imperio español durante los siglos XI y XVI. Silva-Corvalán señala en su libro *Sociolingüística y pragmática del español* que:

> en el mundo hispanohablante, la Real Academia de la Lengua y las academias correspondientes desempeñan un papel importante en el mantenimiento de una variedad más o menos uniforme del castellano (o español), lo que favorece la inteligibilidad entre los dialectos hablados por los grupos de más alto nivel educacional.[9]

Esta afirmación muestra la tendencia de identificar una lengua común en el mundo hispanohablante y una variedad estándar propia que en cada región o país corresponde al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al habla de los grupos sociales de mayor prestigio, a la variedad que se escribe en documentos oficiales, en diarios, periódicos y otras publicaciones consideradas "de buena calidad".

El Diccionario de la lengua de la Real Academia Española (DRAE) define así "costarriqueñismo": "(der. de costarriqueño, gentilicio inusual). Vocablo, giro o locución propios de los costarricenses. Palabra o uso propios del español hablado en Costa Rica". Miguel Ángel Quesada Pacheco, miembro de la Academia Costarricense de la Lengua, habla de las características del costarriqueñismo[10]:

- Palabras usadas en Costa Rica con cambios semánticos por extensión, reducción, traslación de significado.
- Cambios morfológicos en género, derivación u otros.
- Voces de origen incierto o desconocido aún.
- Voces de creación regional o local.
- Préstamos y sus adaptaciones a la fonética del español costarricense.

[9] Silva-Corvalán, C., (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C., Georgetown University Press, p. 19.
[10] Quesada Pacheco, M.A., (2012). *Nuevo Diccionario de Costarriqueñismos*. Cartago, Editorial Tecnológica de Costa Rica, p. 13.

- Otro factor son los aspectos extralingüísticos (factores geográficos, sociales, etnográficos, culturales).

En *Mamita Yunai* se encuentran muchas palabras del español usado en Costa Rica y Centroamérica. Veamos unos ejemplos:

1. Se hacía tarde y una de las negritas de mi carro sacó, de debajo de unos *chunches,* una palangana tapada con hojas de banano en la que guardaba el *sontín*: arroz con bacalao, *esponjados* pedazos de *yuca* y grandes pedazos de *ñame*.[11]
2. Mientras en mis adentros me burlaba de la labia del viejo, aparentaba impresionarme con lo que me decía y hasta le insinué la posibilidad de "dejar esas *vainas* del Partido".[12]
3. "Este no se va ni echándolo puerta ajuera", me pensé yo. "¿*Idiay*?", le advertí: "se te van a enfriar las tortillas".[13]
4. Desfile interminable de cuadros de banano, descuidados casi todos; manchas de *guabos*, ranchos perdidos.[14]
5. Yo en otro tiempo había desafiado las aguas de ríos como el Cohen, la Estrella y el Reventazón, detrás de los *bobos* y de las *machacas*, en las pesquerías con dinamita, […][15]
6. Salté aterrado creyéndome mordido por una *terciopelo* y temblando me examiné el pie. Dos grandes *hormigas* estaban clavadas a mi piel, encogidos sus cuerpos negruzcos, luchando furiosas por arrancarme el pedazo con sus cortantes tenazas.[16]
7. Ya podían llegar en millones, desde el suampo, los zumbadores *zancudos* a chupar sangre y a inyectar malaria.[17]
8. […], al descolgarse por entre la verdura del follaje, chisporroteaba contra el rojo encendido de las extrañas *parásitas*.[18]
9. […], murmuró Herminio, al tiempo que me ofrecía un *pejibaye* pelado, para que bajara el café.[19]
10. Sobre una tarima de *maquengue*, anidados entre un montón de trapos sucios y hojas secas, […][20]
11. Él, mientras *chorreaba* el café, me preguntó con un no sé qué de amargura: […][21]
12. […] un plato de avena que era la extra que acostumbraba el cabo, el montón de arroz y de frijoles revueltos y tostados que llamábamos *gallo pinto* y los bananos sancochados.[22]
13. […], porque le dejamos media botella de *canfín*, un montón de cigarros y lo que nos sobró del bastimento.[23]
14. El *liniero* tiene un remedio seguro y sencillo.[24]
15. ¿Sabes a cuántos barcos redujo la *Yunai* su movimiento por mes?[25]

En las oraciones 1, 2 y 3 aparecen vocablos como *chunche* o *idiay*, palabras que sirven de comodín o muletilla utilizados en la vida cotidiana en la Costa Rica de hoy. Podemos ver los significados de *chunche, vaina, tiliche* e *idiay* en el cuadro siguiente:

[11] Fallas, C. L. (2007). *Mamita Yunai*. San José: Editorial Costa Rica, p. 27.
[12] Ibídem. p. 49.
[13] Ibídem. p. 119.
[14] Ibídem. p. 27.
[15] Ibídem. p. 54.
[16] Ibídem. pp. 218-219.
[17] Ibídem. p. 173.
[18] Ibídem. pp. 53-54.
[19] Ibídem. p. 139.
[20] Ibídem. p. 46.
[21] Ibídem. p. 235.
[22] Ibídem. p. 147.
[23] Ibídem. p. 96.
[24] Ibídem. p. 179.
[25] Ibídem. p. 28.

Tabla 1

Vocablo	**Definiciones**
chunche	Objetos, cosas viejas.
vaina	Especie de comodín en el lenguaje popular. Por ejemplo: a) "¿Qué es la vaina?" (un objeto). b) "Esas son vainas" (tonterías). c) "¡Qué vaina lo que me ocurrió!" (desgracia).
tiliche	Chuchería o trasto.
idiay	a) Como saludo: "¡Idiay!" (en lugar de "¿Cómo estás?"). b) Para preguntar por la razón de algo: "¿Idiay?" (en lugar de: "¿Qué pasó?" o "¿Qué te pasó?"). c) Como una muletilla, al principio de la oración, la mayoría del tiempo con el sentido de disculpa: "Idiay, no ves que se me fue el bus y por eso llegué tarde". d) La sola palabra, usada como respuesta a una pregunta determinada, puede significar "no tengo excusa" o "no puedo explicarlo". A la pregunta "¿Por qué hiciste eso?", si la respuesta es un lacónico "¡Idiay!" significa que no había otra alternativa, no hay excusa o simplemente que no hay una explicación para responder a la pregunta.

En 4, 5, 6, 7, 8 y 10, se puede observar la biodiversidad de la flora y fauna de Costa Rica, donde abundan nombres propios para referirse a las plantas y animales exóticos para los forasteros.

Tabla 2

Vocablo	**Definiciones**
bobo	(*isturus pichardi*) Pez muy abundante en los ríos del litoral atlántico y muy estimado por su carne.
machaca	Pez muy corriente en los ríos de la costa.
terciopelo	
bocaracá	Serpiente muy venenosa.
zancudo	Mosquito.
guabo	Árbol que especialmente se cultiva para utilizar su sombra en las plantaciones de café y cacao.
maquengue	Cierta palmera cuya corteza, dura y resistente, se emplea en la construcción de ranchos
parásitas	Nombre vulgar que el pueblo da a las orquídeas.

Sin ser una obra majestuosa para abarcar recetas culinarias, *Mamita Yunai* refleja vívidamente la gastronomía de los habitantes locales, como se menciona en 1, 9, 11 y 12.

Tabla 3

Vocablo	**Definiciones**
yuca	Tubérculo comestible de la planta de América tropical.
ñame	Tubérculo comestible (*discorea alata*).
ñampí	Planta arácea de tubérculo comestible (*colacasia*).
pejibaye	Fruto comestible de la palmera del mismo nombre, que abunda en las regiones cálidas y templadas de Costa Rica.
chan	Semillitas negras que sueltan una baba de sabor agradable al prepararse como refresco.
pipa	El fruto del cocotero, pero completo, con la pulpa fibrosa que envuelve al coco.
gallo pinto	Comida hecha a base de arroz y frijoles revueltos y fritos, que han sobrado del día anterior, la cual se consume por lo general a la hora del desayuno.
café chorreado	Colar, chorrear el café es la manera casera de preparar café en Costa Rica.

La historia de la industria bananera se inició con el nombre de la empresa que marcó la región Caribe a lo largo de la primera mitad del siglo XX: United Fruit Company, fundada en 1899. La gente de la zona la llamaba la *Yunai*, bajo cuyo control se encontraba la producción y comercialización del banano y para lo cual la frutera se propuso establecer un monopolio ferroviario y portuario en la región caribeña. Con el traslado de la *Yunai* a las llanuras del Pacífico en la década de 1930, el ferrocarril al Atlántico perdió interés para la transnacional estadounidense. El ferrocarril más importante de aquel momento fue la línea de 40 kilómetros entre San José y el puerto de Limón. Su construcción se asemejó a la Muralla China, no por la magnificencia de la obra, sino por los 5.000 trabajadores que murieron en su construcción. Muchas palabras coloquiales de aquel momento sufrían influencia de las industrias contemporáneas, como lo que podemos observar en las oraciones 13, 14 y 15.

Tabla 4

Vocablo	**Definiciones**
línea o línia	Es el nombre con que se designa corrientemente a la zona bananera del litoral Atlántico.
liniero	Trabajador de la línea.
frutera/Yunai	La United Fruit Company.
canfín	Queroseno.
chapia	Trabajo que consiste en desmontar con el machete la plantación de banano o cacao.

Los linieros tenían recetas o remedios sencillos contra enfermedades o heridas con la experiencia y sabiduría acumuladas en la vida cotidiana, como lo que nos cuenta el autor en las siguientes frases:

16. Nosotros teníamos remedios sencillos. Ron y quinina para los fríos y las calenturas; canfín para las cortadas; y azufre para la rasquiña, esa enfermedad horrible y desesperante que tanto abunda en los sucios

campamentos de las bananeras.[26]

17. El liniero tiene un remedio seguro y sencillo. Nosotros al fin lo aprendimos. Con azufre y manteca formábamos una pomada pegajosa, hedionda y repulsiva; nos dábamos una buena rascada hasta hacernos sangre y después nos restregábamos con la tal pomada de los pies a la cabeza.[27]

5. Crisol de razas

Etnográficamente, Costa Rica es un país multiétnico, con tres raíces básicas: la indígena, la africana y la española. Por eso no es de extrañar que Calufa registre muchos vocablos que se refieren a diferentes grupos y nacionalidades.

Tabla 5

Vocablo	**Definiciones**
machos	Gringos. Norteamericanos.
morenos	Negros.
castellanos	Para los indios de Talamanca, todo individuo de raza blanca. También les dicen españoles.
nica	Nicaragüense. Originario de Nicaragua.
catrachos	Hondureños. Originarios de Honduras.
chino	Originarios de China. También se refiere a los coreanos y japoneses.
tútile	Italiano.

Mario Portilla Chaves, en su discurso de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua, titulado "Intercambios léxicos entre el español y el inglés criollo de Limón", señala que la presencia inglesa en América Central se remonta a principios del siglo XVII, con el descubrimiento de las islas de San Andrés y Providencia por el capitán inglés Sussex Cammock. En 1827, en Bocas del Toro, entonces territorio costarricense, se establece una población importante de afrodescendientes, llegados especialmente de Jamaica, para la construcción de un ferrocarril y luego de un canal interoceánico. Las primeras familias afrodescendientes de habla criolla inglesa se establecen en la región a principios del siglo XIX. A partir de 1872, comienza la migración intensiva de una población de hablantes de inglés criollo a la provincia de Limón procedentes principalmente de Jamaica, quienes llegaron a Costa Rica para trabajar en la construcción del ferrocarril.

En Costa Rica, sobre todo, en la provincia de Limón, existen préstamos del inglés criollo en el vocabulario, como la palabra chumeca: "nombre despectivo que damos a los negros de Jamaica. Es esta última palabra pronunciada en mal inglés"[28]. En *Mamita Yunai* también se encuentran algunos:

[26] Ibídem. p. 178.
[27] Ibídem. p. 179.
[28] Portilla Chaves, M. (2011). Intercambios léxicos entre el español y el inglés criollo de Limón. Discurso de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua, San José, el 16 de noviembre de 2011

Tabla 6

Vocablo	**Definiciones**
yunai	Pronunciación popular de la palabra United. La Yunai, la United Fruit Co., el gran trust bananero yanqui. Mamita Yunai, Madrecita United.
sueta	Del inglés *sweater*, abrigo de lana.
motocar	Nombre inglés de un rápido automóvil que se usa en las vías ferrocarrileras.
espinfler	Springfield, rifle de esa marca.
crique	Del inglés *creek*, zanjón lleno de agua, natural o hecho ex profeso para drenar el terreno.
Chéster	Abreviatura de Chesterfield, conocida marca yanqui de cigarrillos.

El español es la lengua oficial de Centroamérica y es utilizada extensivamente en la mayor parte de las esferas comunicativas, tanto formales como informales. Esto ha llevado a un bilingüismo extendido en las comunidades afrocaribeñas. Evidentemente, ello ha provocado la introducción más o menos masiva de vocabulario de origen español en el inglés criollo de esta zona. Sibaja, al llegar a Home-Creek, se encuentra con unos muchachos negros sentados en las maletas, con los cuales entabla una conversación sobre el verdadero valor de las cédulas para entrar en Panamá.

18. –El verdadero valor de esas cédulas –le dije– es el de cincuenta centavos oro. Con ustedes están haciendo el mismo negocio que hacen ciertas autoridades costarricenses con los centroamericanos que quieren ingresar al país.
–Yo tiene la mía y tiene trabajo in Panamá; solo pasiando pa´ poquitos días in Limón. Yo estar anoche in el mitin y joye jabla cuestión Talamanca. ¿Usté caminar Talamanca?[29]
–Sí, pero no quiero que lo sepan los demás.
–¡All right! In Olivia yo enseña el línea Chasse –me prometió.

En su español enrevesado, uno de los afrocaribeños cumple el proceso de la comunicación con el protagonista, aunque podemos notar los errores evidentes de un hablante anglófono a través de la grabación de la conversación, gracias al esfuerzo del autor.

A nivel fonético:

a) La confusión entre la vocal /i/ en inglés y /e/ en español conduce a la mala pronunciación de *pasear* y *en*.
b) La h en español, a diferencia de la h inglesa, es muda. No se debe pronunciar como **joye, *jabla*.

A nivel morfosintáctico:

c) La falta del concepto de conjugación verbal y el abuso del infinitivo, como **yo tiene*.
d) La falta del uso de las preposiciones con los verbos correspondientes, como *de* y *por*.
e) El uso incorrecto del gerundio.
f) La confusión del género de los sustantivos, como **el línea*.

A nivel léxico:

g) No se distingue muy bien el significado de *caminar* e *ir,* o *viajar*.

[29] Fallas, C. L. (2007). Mamita Yunai. San José: Editorial Costa Rica, p. 29

Una de las posibles versiones de lo que ha dicho el muchacho podría ser:

> Ya tengo la (cédula) mía y tengo trabajo en Panamá. Solo estoy paseando por unos días en Limón. Estuve anoche en el mitin y hoy hablarán de la cuestión de Talamanca. ¿Usted va para Talamanca?

En esta obra clásica de la literatura costarricense, aparece un personaje ocasional, que es el chino del lugar. Se llama Felipe y tiene una tienda local en Chase. Al escribir la novela, Calufa está dejando hablar al ambiente para así conseguir un carácter naturalista ante los ojos del lector; así, se presenta una variación dialectal chinesca, lo mismo que unas conversaciones entre el protagonista del Valle Central y el inmigrante chino en Limón, en que incluso se mencionan la guerra chino-japonesa y el brillante porvenir de China. Pablo Augusto Rodríguez Solano, en su trabajo de *Migración, sociabilidad y estado: la comunidad china y su inserción a Costa Rica (1870-1930)*, señala que para América Latina la migración china no era una novedad, ya que los proyectos de construcción de infraestructura usaron mano de obra por contrato. La migración china a Costa Rica surgió a partir de 1870 con el énfasis en la construcción de obras de infraestructura y la planificación para el desarrollo del ferrocarril al Atlántico. A diferencia de juntarse en un barrio chino al estilo de San Francisco, el migrante chino en Costa Rica empleaba una serie de estrategias socioculturales para la inserción al nuevo ambiente; por ejemplo, buscaba el enlace con mujeres costarricenses, se castellanizaba el nombre y se convertía al cristianismo.

En el estudio de Jorge Bartels Villanueva también se ofrecen unos datos interesantes sobre la cantidad de negocios en mano de propietarios chinos durante el periodo 1907-1915 y las principales ramas de actividad, con los cuales comprueba que las dos categorías principales de los negocios chinos se concentran en abarrotes y ocio, es decir, agencias de provisiones, pulperías, cantinas, cervecerías, dominós, etc. Hacia fines de la década de 1920, era uno de los grupos mejor integrados a la sociedad costarricense, una realidad vívidamente reflejada en la novela de Calufa, con el caso de don Felipe y su establecimiento comercial, donde Sibaja compró unos cigarrillos, pan y unas galletas.

19. ¿Usté venil también pa' la votación?[30]
20. Ayel templano pasó la gente pa´lentlo. Ésto ta mu lalgo, calajo. ¡Uf! ¡Mu lalgo![31]
21. ¿Qué paltilo es uté?[32]
22. Homble mu entelegente –sentenció–. Látima, calajo, pelo sin plata etá jolilo.[33]
23. Poblecito. Camino mu lalgo y montaña dula, ¡calajo![34]
24. ¡Calajo! Yo levanta temprano pelo quela mucho lato conversando con Lamilo.[35]
25. ¡Calajo! –intervino el chino–. Tiela mu malo… Pone poquito canfín y ya tá pie culado.[36]

Si hacemos un esfuerzo por traducir en un español estándar los enunciados del chino, podemos tener las siguientes oraciones:

26. ¿Viene usted también para la votación?
27. Ayer temprano pasó la gente para adentro. Esto está muy largo. ¡Uf! ¡Muy largo!
28. ¿De qué partido es usted?

[30] Ibídem. p. 36
[31] Ibídem. p. 36
[32] Ibídem. p. 36
[33] Ibídem. p. 36
[34] Ibídem. p. 37
[35] Ibídem. p. 97
[36] Ibídem. p. 110

29. Hombre muy inteligente. ¡Qué lástima! Carajo. Pero sin plata está jodido.
30. Pobrecito. El camino es largo y la montaña es muy dura. ¡Carajo!
31. ¡Carajo! Me levanté muy temprano. Pero he quedado mucho rato conversando con Ramiro.
32. ¡Carajo! Es malo (usar) la tierra. Póngale un poquito de canfín y la herida en el pie te estará curada.

De esta manera se pueden observar unas características del habla chinesca de don Felipe.

En el nivel fonético:

a) Se constata la sustitución de la vibrante /r/ o /rr/ por la lateral /l/, en la mayoría de los casos debido a la falta de la consonante vibrante /r/ o /rr/ en el chino mandarín o cantonés, como **venil, *ayel*, etc.
b) Cuando la *d* sigue después de alguna vocal, su pronunciación fricativa sonora /ð/ suele resultar difícil para el hablante chino. El propietario local la sustituye por la lateral /l/ sin discriminación, p.e. **paltilo, *quela*, etc.
c) Se constata el intercambio variable de las vocales /i/ y /e/, en el caso de la palabra *inteligente*, y se pronunciaba como **entelegente*.
d) En el caso de *mu* en vez de *muy*, *tá* en vez de *está*, *pa* en vez de *para*, nos encontramos el ejemplo de elisión. Los inmigrantes chinos de aquel momento no recibían formación de español de manera intensiva. De hecho, solían aprender el idioma en los diálogos que escuchaban o sostenían con otros nativos. En situaciones cotidianas de habla relajada y estilo informal, el hablante tiende a simplificar la estructura silábica, que es un proceso fonológico muy frecuente.
e) De la misma manera, es muy frecuente la omisión de la oclusiva sonora /d/ en posición final de la palabra, como en el caso de *usté* en vez de *usted*. Lo mismo ocurre en el caso de *látima* en vez de *lástima* con la omisión la fricativa sorda de /s/.

En el nivel morfosintáctico:

f) Debido a la transferencia negativa de la lengua materna, en el caso de Felipe su morfosintaxis permite la construcción de una oración compuesta por un sujeto más un sustantivo o adjetivo como predicado sin la aparición de los verbos copulativos. En chino, es una frase hecha, *Shan Gao Lu Yuan*[37], que literalmente significa "Montaña alta, camino largo". Así, no es de extrañar que Felipe dijera *Camino largo montaña dura*.
g) La omisión de los artículos que modifican el núcleo del sintagma nominal también se debe a la transferencia negativa de la lengua materna durante el proceso de la adquisición de una segunda lengua.
h) En el caso del español, el verbo concuerda con el sujeto en número y persona. Mientras en inglés la concordancia solo se refleja en algunas formas de los verbos, en chino no existe el concepto de la conjugación verbal, razón por la cual Felipe dice **usted venir* o **yo levanta*.
i) La falta de preposición o su uso incorrecto también constituyen una gran dificultad para los hablantes chinos al aprender el español.

[37] En chino, se escribe como 山高路远。

En el nivel léxico:

j) La abundancia de las palabras malsonantes como *carajo* también supone una característica del habla chinesca de Don Felipe. La clase social, el nivel de educación y la profesión son factores sociales que intervienen en la variación lingüística. Al entablar conversaciones con sus clientes, el dueño de la tienda selecciona un estilo o registro diferente, con el que no se dirige a sus familiares, que es una variedad diafásica durante la comunicación interpersonal. Al hablar con sus interlocutores, el chino selecciona el vulgarismo.

Obviamente, los estratos sociales se relacionan con el uso de la lengua. Los linieros que salen en *Mamita Yunai* viven en condiciones miserables y pertenecen a una clase social muy baja. A pesar del hecho de que la mayoría de ellos sean hispanohablantes nativos, son personas poco instruidas que no tienen un contacto estrecho con la norma culta y elaborada de un nivel social alto.

33. Nojotroj, en Laj Grietaj, cuando noj dimoj cuenta ´e la embojcaada...[38]
34. –¡A la puta! Ustedes sí que son jodidos. ¿Saben con quién m'estaba soñando cuando me llamaron? ¡Con la negraza'e mister Clinton! Y ya se había resuelto a quitarse la ropa...¡cuando llegan ustedes y me despiertan! ¡Qué desgraciao!
–Ya viene el pago, pa´que dejés de estarte masturbando.
–¿El pago? ¡Mirá! Ya van dos pagos que no entran putas y yo no voy a salir a Limón a botar la pendejada que gano.[39]

El escritor registra sin tapujos los diálogos de entre los trabajadores bananeros. La pronunciación de la letra *s* es un caso estudiado con mayor frecuencia en la sociofonología. En nivel alto o culto, en nivel medio o coloquial y en el nivel vulgar, se pueden observar diferentes porcentajes de retención /s/, aspiración /h/ y elisión /0/ de la *s*. Se puede notar que en el texto los interlocutores de clase baja tienden a elegir la realización aspirada de la *s*. En cuanto a la fricativa sonora /δ/, los interlocutores eligen su elisión en el estilo coloquial. El fenómeno del voseo también es notable a lo largo de las conversaciones en *Mamita Yunai*. Hasta hoy día, a los costarricenses les resulta fácil conjugar los verbos en la forma de tú porque lo aprenden en la escuela, pero los nativos hablan de usted o de vos, no de tú. Incluso el uso de usted, que se suele usar para establecer distancia o mostrar respeto, en Costa Rica puede ser el tratamiento entre familiares. Otra idiosincrasia del habla vulgar es el empleo abundante de palabras soeces entre los trabajadores linieros, como se puede observar en 34: *puta, masturbarse, pendejada*.

6. Conclusión

En el prólogo al libro *A lo tico* de Giebler Simonet, Daniel Alfaro Vargas escribe:

> Solemos pensar que los rizomas de la filología se adentran en el tiempo en griego y en lenguas muertas como latín o sánscrito. Pero en ocasiones nos encontramos con vocablos refrescantes que nos ilustran la verdadera génesis del lenguaje, más inmediata, completamente actual. En el crisol del cotidiano devenir de la forma de la expresión oral y de su significado coloquial, las palabras se forman, evolucionan y dan vida a la lengua.

[38] Fallas, C. L. (2007). Mamita Yunai. San José: Editorial Costa Rica, p. 205.
[39] Ibídem. p. 148.

La actitud de Alfaro Vargas hacia la variación lingüística coincide con la de Casado Fresnillo y Escandell Vidal al definir este fenómeno lingüístico en sus investigaciones. Las lenguas muertas, como el latín o el sánscrito, dejan de producir variables lingüísticas, mientras la variación lingüística seguirá dando vida a una lengua en su evolución. El estudio de la variación lingüística en una obra literaria nos ayuda a entender mejor el contexto histórico de la novela y, al mismo tiempo, la estructura social de la comunidad en la que ocurre nos facilita la comprensión del desarrollo de un cambio lingüístico. Gracias a la novela *Mamita Yunai*, del escritor costarricense Carlos Luis Fallas, tenemos presente un verdadero laboratorio natural para el estudio de la variación lingüística en Costa Rica.

Referencias bibliográficas

Agudelo Velázquez, L. (2011). La industria bananera y el inicio de los conflictos sociales del siglo XX. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/junio2011/industria-bananera-agudelo.

Bartels Villanueva, J. (2013). Los inmigrantes chinos en la ciudad de Puntarenas (1850-1927), un acercamiento comparativo desde la regiones de Costa Rica. *Estudios sobre China desde Latinoamérica, Geopolítica, Religión e Inmigración*, pp. 235-252.

Escandell Vidal, M.V., Marrero Aguilar C., Casado Fresnillo C., Gutiérrez Rodríguez E., Polo Cano N. (2011). *Invitación a la Lingüística*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Fallas, C. L. (2007). *Mamita Yunai*. San José, Editorial Costa Rica.

García Alberto, J. (2008). La recepción de *Mamita Yunai* de Carlos Luis Fallas en Italia y Francia: entre la proximidad lingüística y la divergencia cultural. *Letras 43* (2008), pp. 193-205.

Giebler Simonet, A.A. (2010). *A lo tico, costarriqueñismos y otras vainas*. San José, Ediciones Jadine.

Portilla Chaves, M. (2011). Intercambios léxicos entre el español y el inglés criollo de Limón. Discurso de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua, San José, el 16 de noviembre de 2011.

Quesada Pacheco, M. A. (2000). Hispanoamérica y la Real Academia Española. San José: Discurso de ingreso a la Academia Costarricense de la Lengua, San José, en agosto de 2000.

Quesada Pacheco, M. A. (2012). *Nuevo Diccionario de Costarriqueñismos*. Cartago, Editorial Tecnológica de Costa Rica.

Rodríguez Solano, P. A. (2013). Migración, sociabilidad y estado: la comunidad china y su inserción a Costa Rica (1870-1930). *Estudios sobre China desde Latinoamérica, Geopolítica, Religión e Inmigración*, pp. 218-234.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D. C., Georgetown University Press.

Una aproximación al discurso literario de la violencia en México 1915-2015

MAJA ZAWIERZENIEC

Escuela Superior Wszechnica Polska, Centro de Estudios Latinoamericanos

Resumen: Tomando en cuenta la importancia de la literatura como documento social y una herramienta que recupera la voz alternativa de la versión oficial de los acontecimientos, el artículo pretende mostrar —sin ánimo de exhaustividad— un recorrido literario por los importantes sucesos socio-políticos de los Estados Unidos Mexicanos desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad. El estallido de la violencia que ha experimentado México en la última década se ha ido codificando mediante la cultura popular y por medio de literatura. También la generación más joven (20-45 años) de escritores mexicanos de las distintas regiones del país ha abordado ampliamente este tema, resaltando la problemática de la migración, de la frontera, de la narcoviolencia y de los feminicidios. No obstante, aunque se trate de la "literatura de la violencia", hay críticos que la consideran literatura "sin rabia".

Palabras clave: literatura mexicana; narcoviolencia; narcocultura; literatura como herramienta histórica.

El objetivo de mis novelas es
dirigirme al lector y decirle:
"Mira y presta atención".

Richard Ford

¿Será que la literatura debe ser edulcorada
para no molestar a nadie?

Aline Pettersson

Posiblemente en la mayoría de los casos las creaciones de estados y países se realizan (y se realizaban) por medio de la violencia, lucha por los territorios, los recursos, el poder. Igual México nace a causa de un violento y desequilibrado encuentro intercultural. Para el imaginario occidental el continente americano "es concebido" el 12 de octubre de 1492: antes de la llegada de Cristóbal Colón "no existe" [1]. Inconscientemente, Colón ha unido dos mundos y tres pueblos (Europa-América, los indígenas americanos-los europeos-los africanos), iniciando de esta forma una serie de violentos acontecimientos biológicos y culturales (Eakin, 2009: 1). Lo más llamativo del saqueo de la memoria colectiva y del etnocidio

[1] Para ser precisos, desde la aparición del ser humano en Asia, África y Europa existieron contactos entre los pobladores de los respectivos continentes; sin embargo, este contacto inicial se había perdido durante siglos. En la época moderna, los vikingos llegaron a América cinco siglos antes que Colón; por otro lado, el almirante y diplomático chino Zheng He en 1406 llegó al imperio de los aztecas.

mexicanos[2] es que hacía relativamente poco se seguían realizando: en cuanto a lo material de forma criminal (saqueos de zonas arqueológicas[3]) y, hablando de lo inmaterial, debido a la pasividad de las autoridades. La conquista de México, tan solo una parte del "exterminio cultural'' americano (Báez, 2010), se deriva en silencio de los pueblos precolombinos, en una violenta falta de expresión, siendo uno de los mayores dramas de la humanidad. Se trata de la pérdida de la herencia cultural indígena y, de forma indirecta, de profundos cambios paulatinos en la cultura mundial, abriendo paso a una civilización material y oportunista, marcada por una falta de equilibrio entre el mundo palpable y espiritual (Clézio, 2010: 143-144, 164).

El segundo nacimiento de México viene con la lucha independentista, el primer constitucionalismo mexicano y, unas décadas más tarde, con las tensiones heredadas de la descolonización y con los enfrentamientos civiles. En América Latina después del fracaso de la estrategia "foquista" del Che Guevara, se vio reactualizada la táctica de la lucha revolucionaria: "la guerrilla urbana como desencadenante de una espiral de represión-resistencia armada" que "pretendió actuar como el sustitutivo imperfecto de una revolución (…) imposible (González Calleja, 2013: 19). El tercer nacimiento, y un acontecimiento considerado uno de los "fundacionales" de la nación mexicana, es la llamada Revolución 1910-1917 (Kula, 2010: 14), pese a un gran debate concerniente sus logros reales[4].

La literatura, a pesar de no ser una fuente histórica *sensu stricto*, sí es una herramienta válida para estudiar el acontecer histórico; nos permite conocer la historia en el plano social, o en los contextos más cotidianos, en oposición a la "historia oficial" que ofrece una presentación de los "héroes" o "personajes importantes". Los acontecimientos socio-políticos están muy presentes en la literatura hispanoamericana. Podríamos argüir que después de la cuestión de la identidad, la temática de la violencia es la más recurrente. No obstante, pese a su importancia y un fuerte vínculo entre la política y la literatura en Hispanoamérica, el tema ha sido muy poco analizado en su totalidad. Mientras que existen múltiples estudios individuales en los que se tratan obras concretas de escritores particulares, hay escasez de trabajos que engloben la temática de manera más exhaustiva. Por otro lado, se trabajan casi exclusivamente los escritores "consagrados" y los análisis no llegan mucho más allá de los años 60 del siglo pasado.

Un intento para suplir dicho hueco lo ha realizado Ryukichi Terao, un investigador de la Universidad de Tokio especializado en la literatura latinoamericana y autor de *Novelística de la violencia en América Latina* (2005). Terao subraya la necesidad de analizar los cambios estructurales de la novela hispanoamericana, tomando en cuenta casos concretos, para evitar enciclopedismo y obviedades de los que pecan la mayoría de las historias de la literatura hispanoamericana con un enfoque "clásico":

> En general, las investigaciones que pretender ser "la historia de la novela latinoamericana (o hispanoamericana)" (…) suelen caer en la ingenuidad de acumular simplemente datos sobre los autores más representativos, las obras de renombre y, en el mejor de los casos, las tendencias literarias convencionales, sin fijarse en los rasgos estructurales de la novela. Debido a la falta del análisis concreto y profundo del texto, estos estudios no llegan

[2] Los 25 millones de habitantes que tenía México en 1500 se redujeron a 1 millón entre 1519 y 1605, lo cual supone el descenso demográfico de 96% (Báez, 2008: 25).

[3] Según Interpol, las estadísticas indican que el robo de bienes culturales y artísticos va en aumento en el mundo. En América Latina, al menos 80% de los museos y asentamientos arqueológicos han sufrido expolio severo. Dado que el patrimonio histórico es un bien no renovable, el daño causado de esta forma a la identidad y acervo cultural no tiene modo de ser resarcido (Báez, 2008: 179-180).

[4] En 2010 realicé en distintas localidades de México un cortometraje documental sobre la visión socio-histórica de la Revolución de parte de los jóvenes artistas mexicanos, titulado *¿Cien años de…?* La mayoría de quienes participaron en el proyecto mostraron una actitud sumamente reservada acerca del "mito revolucionario". Este debate se refleja también en una serie de análisis históricos o periodísticos publicados en los últimos años en México, por ejemplo, Cien años de confusión. México en el siglo XX (2007) de Mario Schettino.

> a aclarar bien las transformaciones estructurales que tuvo el género, y su discusión se funda frecuentemente solo en ideas demasiado generales o impresiones meramente personales. Además de esta inexactitud en el argumento, los historiadores "clásicos" de la novela latinoamericana padecen de un defecto problemático: sus estudios presentan la historia de la novela en América Latina sin prestar atención a las particularidades regionales, como si todos los países latinoamericanos siguieran exactamente el mismo proceso. (Terao, 2005: 14-15)

Según Terao, las obras fundamentales de la violencia en México del siglo XX serían: *Los de abajo* (1915) de Mariano Azuela, *El luto humano* (1943) de José Revueltas y *La muerte de Artemio Cruz* (1962) de Carlos Fuentes[5].

Así, en 1915 se publica la que es considerada la primera novela de la Revolución: *Los de debajo* de Azuela. Azuela nos lleva a conocer la vida de Demetrio Macías, un general revolucionario al que se le van sumando poco a poco otros individuos interesados en participar en la lucha, que en parte habían sido desterrados de sus pueblos y cuyos ideales y motivos no siempre coinciden con los presentados en las fuentes oficiales. Son personajes ficticios, pero "el alma de cada uno de ellos se puede oler y observar en cada revolucionario mexicano que se adentró en las armas (…) todo aquel que luchó pudo ser un Demetrio, un Meco o hasta un Villa" (Macías Ordaz, 2007: 17).

Hablando del tema revolucionario, habría que mencionar también las grandes novelas de las escritoras mexicanas: *Los recuerdos del porvenir* (1963) de Elena Garro[6] y *Hasta no verte Jesús mío* (1969) de Elena Poniatowska. En *Los recuerdos del porvenir* la revolución mexicana y la guerra cristera constituyen el trasfondo de la historia de la familia Moncada, que habita en el pueblo de Ixtepec. Es, asimismo, el primer texto narrativo desde *Cartucho* (1931) de Nellie Campobello, en el que la Revolución se presenta desde la perspectiva femenina. Por otro lado, Elena Poniatowska en su aclamada obra, perteneciente al género de la literatura testimonial, revive las experiencias de la soldadera Jesusa Palancares, basándose en historias reales y en la vida de la oaxaqueña Josefina Bórquez. Distanciándose del discurso oficial recupera una voz alternativa, marginal.

En el siglo XX en México, durante la gobernación hegemónica del PRI (1929-2000), "un organismo de amplia resonancia social, una agencia de empleos y una maquinaria de administración política" (Huerta, 2015: 22), fueron tolerados o promovidos distintos modos y actos de violencia en el país, con la masacre de estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas que para muchos marcó un punto de inflexión y fue el principio del desprestigio del partido. Así, *El luto humano* y *La muerte de Artemio Cruz* son críticas al sistema socio-político mexicano. En la novela de José Revueltas se muestran sus deficiencias desde la conquista hasta la época posrevolucionaria. En *La muerte de Artemio Cruz* un político agonizante recuerda las etapas más importantes de su vida. El cuerpo que se descompone puede ser la metáfora del México corrupto.

Aunque la violencia esté muy relacionada con el hecho de ejercer el poder y, por ende, con la política, trasciende las formas de la vida política y hunde sus raíces más profundamente en la cultura, estando siempre presente en la vida social: sencillamente, ciertas circunstancias socio-políticas hacen que se "reactualice". México no es, como lo consideran algunos, "El País del No Pasa Nada", sino un lugar

[5] Otra referencia imprescindible en cuanto a la temática de la violencia en el contexto mexicano es la novela *Pedro Páramo* (1955) de Juan Rulfo, que plantea, sobre todo, el tema del caudillismo y de la muerte.

[6] Elena Garro puede considerarse la "madre" del realismo mágico. Su novela cumbre, *Los recuerdos del porvenir*, guarda muchos parecidos con *Cien años de soledad*. No obstante, fue escrita 14 años antes y publicada 10 años antes que la obra de García Márquez.

profundamente marcado por la violencia[7]. El "nacimiento" que hemos estado presenciando en las últimas décadas es el nacimiento en y desde la violencia relacionada con el narcotráfico.

El año 1985 fue el año cuando el narcotráfico saltó a las primeras planas de los periódicos nacionales debido a la captura en Costa Rica de Caro Quintero, uno de los primeros famosos narcos mexicanos. Casi diez años más tarde, en 1994, México entró "en la peor crisis de zozobra social de su historia moderna" (Huerta, 2015: 23). El 23 de marzo de 1994 fue asesinado Luis Donaldo Colosio, el candidato del PRI a la Presidencia de la República. Este crimen se considera el primer magnicidio en México desde la muerte de Álvaro Obregón:

> El asesinato del candidato Colosio impresionó a todos en México: un misterioso *alguien*, acaso colectivo o grupal –políticos conspiradores, un asesino solitario, criminales no identificados, quizás narcotraficantes del norte de México–, "se había atrevido" a matar a un personaje tan encumbrado en las esferas del poder público. Desde entonces, en México no hubo freno para la violencia homicida y para delitos devastadores como el secuestro. Fue como si de entonces a esta parte todo se permitiera en la esfera sangrienta de la criminalidad; como si ya no hubiera freno. "Si mataron al candidato del PRI, *ya todo se vale*": tal parece haber sido el "razonamiento" de los criminales políticos, de los narcotraficantes y los secuestradores. Todo se vale. (Huerta, 2015: 27)

El año 1994 es marcado también por la sublevación de los indígenas campesinos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en contra del "mal gobierno" y de la asimetría que traía consigo la firma del Tratado de Libre Comercio. En 2006 comenzó la "guerra" contra el narco, iniciada por el presidente Felipe Calderón, elegido bajo la sombra de ilegitimidad. Su lucha *quasi* personal parecía tener como objetivo principal "lavar la mancha originaria en su mandato sexenal" y se basó en "un descomunal error de cálculo" (Huerta, 2015: 25,29). El 28 de marzo de 2011 fue asesinado Juan Francisco Sicilia, hijo del poeta Javier Sicilia. En torno al dolido padre se organizó el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. El 2 de abril Sicilia anunció que dejaba para siempre de escribir poesía, despidiéndose con este poema[8]:

> El mundo ya no es digno de las palabras
> Nos ahogaron dentro
> Como te asfixiaron
> Como te desgarraron a ti los pulmones
> Y el dolor no se me aparta
> Solo queda un mundo
> Por el silencio de los justos
> Solo por tu silencio
> Y por mi silencio
> Juanelo

[7] "Recuerdo haber tenido discusiones con uno que se las daba de gran crítico y que decía que el desafío para los escritores mexicanos era narrar el país en el que no pasaba nada, un país gris, burocrático, aburrido, tedioso. Lo que yo veía era un país que estaba como un caldero hirviente. Me parece que eso tenía mucho más que ver con lo que vendría que con esta idea tan cuadrada de El País del No Pasa Nada. Si la gente decía "El País del No Pasa Nada" es porque existía esta idea de "no nos quieren decir lo que pasa", no porque no pasara nada. Siempre han pasado muchas cosas en México. Ahora el que decía que no pasaba nada ya está azorado por la violencia y es activo políticamente, lo cual me parece muy bien, pero lo curioso es que era algo que campeaba y que de alguna manera dominaba como idea en la literatura mexicana, que había que tender a narrar como en esta suerte de limbo neoliberal de marcas, de consumo y de aburrimiento. En realidad íbamos hacia una sociedad hiperviolenta en donde el tedio y el consumo eran solamente dos de los ingredientes de una sopa que tiene muchos más ingredientes y que es mucho más alarmante que eso" (Ortuño citado en Morales 2015).

[8] La poesía es de hecho una de las voces más vivas en el discurso de la violencia y narcoviolencia en el México del siglo XXI. Cabe destacar la antología de Uberto Stabile *Tan lejos de Dios* (2010), que recopila decenas de textos de poetas contemporáneos de la franja norte de México.

El 8 de mayo del mismo año miles de mexicanos marcharon por las calles de la Ciudad de México para demostrar su indignación en cuanto a la situación socio-política del país. Tres años más tarde México fue sacudido por otro evento de violencia extrema: la desaparición de 43 estudiantes de Iguala, conocido mundialmente como el caso Ayotzinapa[9].

Según los datos del 2015 del Índice de Impunidad Global, realizado de manera conjunta por la Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP) y el Consejo Ciudadano de Seguridad y Justicia del estado, México se ubica en el lugar 58 de los 59 países miembros de la ONU, superado solo por las Islas Filipinas. En el análisis se tomó en cuenta la información de los 193 Estados Miembros de la ONU y 14 territorios más que generan información estadística comparable. No obstante, en el análisis final fueron incluidos 59 países de los que se contaba con información estadística suficiente y actualizada en las materias de seguridad, justicia y derechos humanos[10]. En el documento se subrayaba que México debía atender sobre todo la funcionalidad de su sistema de seguridad y la estructura de su sistema de justicia[11], y que el problema de México es sobre todo funcional y no estructural.

Pero el fracaso socio-político de México puede resultar particularmente visible desde la condición del migrante. La distancia física le permite a uno reflexionar de manera más equilibrada la situación en el país que uno ha dejado atrás. Julio Cesar Aguilar, poeta que ha habitado tanto en México como en los Estados Unidos, reflexiona[12]:

> No tenemos patria, los que de tan lejos venimos viniendo arrastrando nuestra despatria, tanto caminar para sabernos huérfanos, desterrados ciudadanos del desprecio, del nuestro, que no hemos querido ni al menos perdonar. Y la patria nos duele (…). Sacrificada patria nuestra, oh la suave patria tan carcomida, ¿dónde los nezahualcóyotls, guerreros de plumaje invicto y lengua franca que más amen a su hermano el hombre? Ama a tu patria como a ti mismo. No amo mi patria. No la amo, pero sí la amo. Por tu espíritu hablará la raza ya entonces cósmica, ahora y cuando y desde siempre. Buscándote voy en tu búsqueda, ¿sin encontrarte? No voy solo. Vamos los que iremos al entrañable suelo, al cielo que no en todas partes es el mismo cielo. Luz que derriba mitos, mientras mentiras tantas se desploman. Sucesos engranados en la historia. Leyendas para contar al que tenga oídos. Evolución revolucionando su propio vuelo. Imaginemos que la patria está viviendo (…) conforme a nuestra semejanza e imagen."

Y en el microcuento "El emigrante" de Luis Felipe Lomelí en tan solo cuatro palabras se resume la trágica condición de quienes abandonan su patria en busca de una mejor vida:

---

[9] David Huerta comentó al respecto: "Escuelas normales como la Raúl Isidro Burgos son la única oportunidad accesible de salir adelante para miles de jóvenes que viven en pobreza extrema. Campesinos e hijos de campesinos, los jóvenes de la escuela de Ayotzinapa representan a una porción de la población singularmente vulnerable; por eso mismo, susceptible de radicalizarse en el terreno político, en el del activismo social, en el de los movimientos de protesta. Esos estudiantes son pobres, campesinos, muchos de ellos indígenas, y tienen una aguda consciencia social (…). Fieles a su tradición de rebeldía social, los normalistas suelen encabezar movimientos de protesta social; ellos mismos enarbolan a menudo demandas de distintos alcances y características" (Huerta, 2015:91).

[10] Los cinco países peor evaluados resultaron: Filipinas, México, Turquía, Colombia y Rusia, mientras que los mejor calificados son las naciones europeas.

[11] Se estima, por ejemplo, que una proporción promedio de los países evaluados es de 17 jueces por cada 100 mil habitantes; el país con menor impunidad (Croacia) tiene 45 por 100 mil habitantes, mientras que en México esa cifra es diez veces menor (es decir, 4 jueces por 100 mil habitantes).

[12] Todas las citas y fragmentos de textos literarios sin referencias provienen del proyecto de investigación *México Joven*, llevado a cabo por la autora del presente artículo desde el año 2008. *México Joven* es un independiente proyecto académico cuyo objetivo consiste en recopilar y analizar la obra (cuento, poesía, pintura, fotografía) de la generación más joven de los creadores mexicanos (20-45 años de edad). Asimismo, hasta la fecha se han organizado nueve encuentros de artistas y escritores denominados *Encuentros México Joven*: en México, Polonia, España y Australia, en cooperación con instituciones de cultura y enseñanza de dichos territorios.

—¿Olvida usted algo?
—Ojalá.

El concepto de la frontera es crucial tanto para las reflexiones sociales, así como para las investigaciones sociopolíticas. La frontera es un espacio "de encuentros y reencuentros, de múltiples composiciones y descomposiciones, de aplazamientos y desplazamientos", es "un espacio abierto y de aperturas, aunque haya cercas, muros y ríos", es también "un ejercicio de mestizaje, aunque como todo mestizaje, nos recuerde las heridas abiertas de las castas" (García- Ardalani, 2006: 31).

Hay que recordar que el problema socio-político relacionado con el narcotráfico en los continentes americanos no es cuestión de la última década. Joan del Alcàzar (2011: 179) subraya que ya en el año 1986 el presidente estadounidense Ronald Raegan decidió emprender "una cruzada contra el tráfico de drogas''. En este contexto, lo siguen apuntando analistas y pensadores de la actualidad, como Noam Chomsky: el problema de las drogas en América Latina está en los Estados Unidos.

En cuanto a su dimensión mediática, el narcotráfico es un fenómeno que tiende a simplificarse de manera interesada y suele presentarse ante la opinión pública de forma unidimensional. No obstante, en realidad es un proceso bastante complejo, con un importante impacto en la economía, la política, la sociedad, y también en la cultura y en el arte. Políticamente, "la guerra contra el narco ha debilitado el tejido social y el vigor de las jóvenes democracias latinoamericanas" (Joan del Alcàzar, 2011:199).

Con todo y con ello, las representaciones del mundo del narco son múltiples. Se tendría que distinguir entre aquellas que se caracterizan por una mayor conciencia y cuya finalidad es contribuir a una mayor comprensión de este fenómeno y sus diversas influencias en el mundo social, y las que de alguna manera explotan la temática para enriquecer/modificar las expresiones artísticas (en su mayoría más bien de corte popular) ya existentes. Veamos algunos ejemplos.

En "Perra Brava" (2010) de Orfa Alarcón se muestra el atractivo del narcotráfico a los y a las jóvenes de México. Fernanda Salas es una universitaria de familia acomodada que un día se enreda con un jefe de sicarios. Se siente fuertemente atraída tanto por su macho como por el poder que este encarna:

> Supe que con una mano podría matarme (…). Me excitan las situaciones de poder en las que hay un sometido y un agresor. Me excitaba todavía más entender que para él no eran simplemente juegos sexuales. Julio doblegaba mi mente, mi cuerpo, mi voluntad absoluta. (Alarcón, 2010: 11)

Podríamos decir que Fernanda es una "típica" mujer sumisa latinoamericana, marcada por la omnipresencia de desigualdades sociales y por la actitud machista que aún se conserva en la sociedad mexicana. Sin embargo, en el transcurso de la novela podemos observar cómo esta persona indefensa que ha sufrido agravios se convierte en impasible, despiadada y cruel. Como apunta Sánchez Garay (2015: 103): "el periplo de la protagonista va de la actitud de perra bien entrenada, de perra de casa rica, de perra dócil y esclavizada, a la conversión en perra brava, tan cínica y siniestra como el jefe de sicarios".

Como subraya la misma autora, el lenguaje del libro es sencillo y accesible para todos los públicos. Según la misma autora, la sencillez del libro supone una ventaja, ya que de esta manera su novela ha podido llegar a un público más amplio[13]. No obstante, la calidad literaria del texto, así como la construcción de la

[13] "Supongo que ha gustado porque fue un gran esfuerzo para que una obra literaria no fuera una obra inalcanzable, que no fuera compleja para un público general, sin caer en algo barato. La gente la puede leer en una sentada o en una tarde, pero para ello, pasaron tres años de trabajo, precisamente para que fuera algo muy claro y para todo tipo de lectores. Quizás eso es lo que me ha permitido tener buenas críticas de gente que casi no lee, así como también de lectores" (Alarcón en Torres López, 2010).

trama y de los personajes, dejan bastante que desear. No es más que una de las novelas más bien para las masas que, tal vez bajo el pretexto de la conciencia social, explotan un tema que simplemente está de moda y se vende bien. Lo expresa de manera mucho más directa Juan Miguel Pérez Gómez, poeta neolaredense, director de la Casa de Cultura *Estación Palabra* en Tamaulipas, México, en su poema *El escritor en la frontera norte de México ante la guerra del gobierno contra los cárteles de la droga*:

> I
> Un escritor fronterizo es un cobarde
> cuando escribe una novela sobre narcotráfico
> y la titula *La prostituta y el sicario*.
> ¿Entiendes?
> La degradante apología del delito
> disfrazada de un acto de consciencia.
>
> II
> Tenemos al que mama de las ubres del sistema.
> Es tan talentoso que sacrificó las letras
> para luchar por nosotros desde adentro.
> Que no mencione en sus textos la inseguridad
> no es autocensura, es vanidad:
> pues él sabe que calladito se mira más bonito.
>
> III
> Este ejemplar me encanta por grotesco.
> Es un escritor puro, zapatista, enemigo jurado de las becas.
> De izquierda, no busca gloria, ecologista, sí, le preocupa el planeta.
> Se junta con otros para hacer performance y… bah.
> El punto es que se queja solemne contra la violencia (de la autoridad)
> y por la noche, con mota y coca, se empina la cerveza.

Otra narconovela que se ha vendido bastante bien es *La sicaria de Polanco* (2012) de Joaquín Guerrero-Casasola. La protagonista, Karina Shultz, es dueña de una tienda de antigüedades, pero sobre todo asesina a sueldo. Demuestra de alguna forma que en el México acechado por problemas socio-económicos se puede comenzar a trabajar como sicario por casualidad y seguir en el negocio por necesidad y comodidad. Pero también en esta novela se nos transmite más bien el "colorido local" del narcomundo, mediante una protagonista que podría ser nuestra vecina, y la que percibimos sobre todo como un ser humano con problemas de todos los días que una despiadada criminal[14].

[14] Veamos algunos ejemplos: "No soy una sicaria normal, nunca me atrevería a meterme en ese tipo de asuntos espeluznantes de la frontera, a matar a nadie por un refresco, a cortarle la cabeza con un cuchillo, a vivir entre aspirar coca y el siguiente encargo, creo que soy algo parecido a una 'etnosicaria' (…)"; "Me gustaba ver a mi yaya (…) matar pollos y puercos en las fiestas de La Esquirka. Podía permanecer a su lado horas enteras, observando cómo las mujeres hacían lo suyo. Su técnica era la fascinación de mis ojos de niña, cogía el pescuezo del pollo, lo doblaba encima de uno de sus dedos toscos y le hacía un corte encima con ese machete capaz de cortar un pelo a lo largo (…). Me gustan los cadáveres tendidos al sol. Me gustan bajo la lluvia y me gustan fotografiados por artistas, pero no me gustan en los hospitales ni en los periódicos, no me gusta que les roben dignidad (…). ¿Se nace asesino? No lo sé. Lo cierto es que en cierta ocasión la yaya se cortó un dedo sacrificando un pollo que luchó por su vida. Corrió a buscar un trapo para hacerse un torniquete. Cuando regresó se quedó pasmada al ver que yo ya había adelantado un poco. 'Nena', me dijo, 'tienes talento'"; "Tú, Karina, sales cara. Eres una sicaria artesanal. No estás hecha en serie. No eres un negocio (…). Así que en trabajos como este solo nos queda ser peones. Eres un peón al que acabo de ingresarle treinta mil dólares por lo que hiciste ayer. Pude darte diez mil. Pero añoro esos dulces que todavía se fabricaban a la

En la trampa de la mercadotecnia y de la popularidad de la narcocultura cayó también la mismísima Laura Esquivel, publicando *A Lupita le gustaba planchar* (2014), historia de una policía en el México contemporáneo que está luchando en contra de los criminales narcotraficantes, y contra su propia debilidad y el alcoholismo. Tanto el lenguaje como la estructura de la novela, y su absoluta falta de trascendencia, decepcionan profundamente en la autora de *Como agua para chocolate*, gran novela de cultura, sociedad e historia con la cual Esquivel saltó a la fama en los años noventa del siglo pasado.

No es de extrañar, pues, que la llamada novela del narco haya generado una gran polémica en México. Por un lado, hay críticos y lectores quienes la consideran algún tipo de reflejo de la situación social del país. Hay muchos otros quienes "definen las narconovelas como literatura menor orientada a presentar un registro superfluo del presente cotidiano del país, la cual responde a las necesidades del mercado que ha convertido la violencia en un negocio redituable" (Sánchez Garay, 2015: 100). Nosotros coincidimos, en la mayoría de los casos, con la segunda postura, expresada de manera más rotunda por Rafael Lemus (2005) en *Letras Libres*:

> ¿Cómo narrar el narcotráfico? Otra pregunta sin respuesta. Nuestra narrativa no responde, actúa. En vez de teorizar, noveliza. Produce relatos y novelas sobre el narco, demasiados, demasiadas. Se confía en el número: no se atiende la pregunta porque las obras serán legión y arrastrarán con las dudas (…). Toda mesa de novedades está sitiada por el narco (…). Una narrativa sobre el narco, una estrategia ordinaria: costumbrismo minucioso, lenguaje coloquial, tramas populistas. El costumbrismo es, suele ser, elemental. A veces excluye, casi completamente, la invención, como si la imaginación no pudiera agregar nada a la realidad (…). Tampoco asombran sus resultados formales: produce obras convencionales porque es convencional su manera de contemplar la realidad (…). Demasiados autores, matices escasos (…). Se explota un tema y se hace comercio. Una sensibilidad colectiva se afirma entre aplausos: los autores escriben desde ella, los lectores la reclaman, los editores lucran (…). Todo aparece novelado, sometido. Lo mismo ocurre en la narrativa sobre el narco: se traiciona la realidad al relatarla. Hay un elemento revulsivo, el narcotráfico, y una novelística incapaz de registrar el desorden. En vez de remedar la destrucción, afianza un lenguaje, una iconografía, una moral. Ante el abismo, petrifica unos gestos. Fuera de ella, la vida se presenta en jirones, desgarrada; en sus novelas, los fragmentos se entretejen, la totalidad vuelve vanamente. Se dice retratar al narco y se hace otra cosa: se lo recrea en tonos pastel. Para no traicionar la realidad, habría que encarnarla. Dejar de escribir literatura sobre el narco y escribir narcoliteratura. Emular lo que se retrata, ser el retratista y el modelo.

Cada sociedad crea su propia forma de violencia. Asimismo, en la producción literaria de cada país influye tanto su situación política y social, así como las modas y el poder de la mercadotecnia. En la mayoría de los casos son novelas sin profundización psicológica de los personajes, que parecen más bien caricaturas que seres de carne y hueso. Las novelas arriba mencionadas no convencen. Los escritores habrán investigado el tema, de manera similar de como Rafael Amaya, quien protagoniza a Aurelio Casillas en la telenovela "El señor de los cielos" había pasado semanas en Sonora preparándose para el papel de uno de los narcotraficantes más poderosos de la historia de México, Amado Carrillo[15].

antigua dejando que el azúcar se cociera a fuego lento. Trataré, en la medida de mis fuerzas, que no se pierda la tradición de matar a alguien como Dios manda" (Guerrero-Casasola, 2014: 73, 105, 278).

[15] La versión telenovelesca de la vida de uno de los narcotraficantes más buscados de la historia de México y uno de los criminales más ricos del mundo (su fortuna se estimaba en unos 25 mil millones de dólares) fue escrita por Luis Zelkowicz y Mariano Calasso, a base de una idea original de Andrés López, conocidísimo comediante y actor colombiano. Desde los finales de los años noventa Zelkowicz es un aclamado escritor de telenovelas que trabajó, entre otros, para TV Azteca, Telemundo y Venevisión. La novela está ambientada en los años noventa y muestra las "aventuras", "negocios" e historias amorosas de Aurelio Casillas, protagonizado por Rafael Amaya, uno de los actores de moda actuales. Casillas logra convertirse en el narcotraficante más poderoso de todo México sin importarle traicionar a las personas más cercanas y gracias a sus lazos con los mandos más altos del poder. De acuerdo con Telemundo, es la novela más cara producida hasta la fecha y también la segunda más vista, en el primer caso superando

Con respecto a la presencia femenina en el narcomundo, Lydia Cacho, la periodista y activista mexicana, apunta hacia el problema de la *glamourización* de la prostitución en México, fenómeno estrechamente relacionado con la violencia hacia la mujer en el contexto del narcomundo. La prostitución vendría siendo para muchas jóvenes el equivalente del atractivo para muchos varones en situación de limitados recursos económicos de convertirse en narcotraficantes para lograr de esta manera una posición social de prestigio y poder (aunque sea a nivel local). De esta forma, la narcocultura actual es la "sicaresca" para los relativamente jóvenes quienes eligen un estilo de vida marcado por la velocidad y por el éxito rápido:

> Los narcos construyen su propio parque temático de la opulencia y la ostentación burguesa: juntan todo lo que da estatus de clase (arte, objetos de culturas extrañas, tecnologías de punta, licores de alta tradición y precio…) con los modos propios de su clase (la madre, los amigos, las mujeres, la tierra y el amor a la madre). Todo para comunicar lo bien que les está yendo en la vida, para contar su éxito. (Rincón, 2013:7)

Las versiones noveladas de la vida de los criminales son una moda, se venden bien. Contadas con el tono "exótico" mexicano llaman la atención entre el público occidental. Por ello, en cuanto al documento socio-político, consideramos que es mucho más recomendable conocer los testimonios de los mismos narcotraficantes o de los periodistas que los han entrevistado, ya que:

> las novelas sobre el narco cumplen una función repelente: tranquilizan, dan consuelo. Al ordenar lo desordenado, aminoran su impacto. Al novelar al narco, lo hacen parecer domesticable. Hemos leído demasiadas novelas y si el narco cabe cómodamente en una de ellas, entonces no es tan malo. Alivian de otro modo: iluminan presuntamente la oscuridad, sacan a la luz lo enterrado. De eso presumen, así se venden. Lea esta novela y estará informado. Conozca y correrá menos peligro. El conocimiento salva. Una verdadera narconovela pronunciaría certezas contrarias. No consolaría, perturbaría. No simplificaría, respetaría la complejidad. Diría: el conocimiento no salva; lee libros y un día una bala desafiará gratuitamente al viento y te volará los sesos. (Rafael Lemus, 2005)

el récord de la *Reina del sur*, basada en la novela homónima de Arturo Pérez-Reverte. En *El señor de los cielos* participan casi 300 actores y unos 3000 extras. Varios de los integrantes del elenco recibieron nominaciones para el mejor actor/actriz en distintos certámenes del mundo de la televisión (Premios Tu Mundo, Premios People en Español, Miami Life Awards). Rafael Amaya, quien protagoniza a Aurelio Casillas, recibió el Premio Mero Mero otorgado por la cadena Telemundo por su esfuerzo dedicado al trabajo en la telenovela.

Juan Carlos Reyna, tijuanense, escritor, periodista experimental, crítico de arte y cofundador de la Escuela de Artes Visuales SOMA, nos trae testimonios de dos miradas del narcomundo mexicano: Drago, un sicario[16] y Benjamín Arellano Félix, uno de los capos más importantes del siglo XX[17].

Sin pretensiones de juzgar o señalar a los "malos", pretende más bien, desenmarañar el entramado de la violencia actual en México, señalando algunas causas socio-políticas de uno de los problemas más graves del México de principios del siglo XXI[18]. Entre las líneas de sus libros se asoma también el cártel como toda una "empresa"[19] y un negocio que hay que saber llevar, cuyas limitaciones hay que entender, con toda la disciplina que esto pueda implicar[20], también con referencia a los distintos vicios, por más paradójico que a primera vista parezca. Relata Reyna:

> En mi última carta antes de verlo le pregunte al Min qué opinaba acerca del consumo de alcohol y drogas, productos que había comercializado toda su vida. Él me aseguró que nunca había probado drogas, ni bebido más que una copa de champán durante las Nochebuenas. "La pisteada pone loca a la gente: embriaga no solo el cuerpo,

[16] *Confesión de un sicario. El testimonio de Drago, lugarteniente de un cártel mexicano* se publicó en 2011 y reúne memorias de un asesino a sueldo que trabajó para una organización criminal y que con el tiempo se unió al Programa de Testigos Colaboradores de la Procuraduría General de la República, que abandonó debido a su falta de transparencia y eficacia: "Cómo (…) no iba a temer por mi vida si (…) los agentes que me cuidaban todo el (…) día en sus loqueras me aseguraban que mi vida les valía pito. En cualquier momento podía ser asesinado en las mismas narices de la procuraduría. Para qué tanta seguridad dentro del programa si a fin de cuentas este resulta ser una basura" (Reyna, 2011:153). Por otra parte, sus declaraciones le sirven de terapia: "Drago confesó que hablar sobre sus ejecuciones lo tranquilizaba. Aparte de sus declaraciones como testigo, jamás le había contado su pasado a nadie, y eso para él era como vivir "en el infierno". Había asesinado a sueldo, y al platicar conmigo acerca del asunto, dijo, descubrió que sentía paz. Aseveró que deseaba no solo olvidar dichas ejecuciones, sino dejar de matar y comenzar de nuevo su vida. Una parte de él quería pedir perdón, pero no sabía cómo, hasta que habló. Hablar, como si se tratara de una cura verbal, le permitió a Drago reconocerse en algo más que su pasado. "Estar a punto de tener un bebé me hizo pensar que sí había un Dios y me acercó a la Iglesia, a la que empecé a ir de manera asidua, tanto que prácticamente en eso se me fueron los nueve meses del embarazo. Cuando nació mi hijo, se me secó la boca y no me atreví ni a cargarlo. ¿Con qué huevos iba a cargar a un bebé si con las mismas manos había ahorcado, disparado y decapitado a familias enteras?" (Reyna, 2011: 160). El Drago reconoce también que uno de los aspectos más difíciles de dejar el "negocio" era dejar el poder, aunque "por supuesto, otra ha sido dejar de matar. Sí, extraño matar, sobre todo en ciertas ocasiones, cuando la vida me pone enfrente de cabrones pedantes, altaneros y bravucones (Reyna, 2011: 19, 61).

[17] "El extraditado. Benjamín Arellano Félix" del año 2014.

[18] "Arellano Félix llegó a acumular un poder monstruoso a través del ejercicio feroz de la violencia, hecho que me parece terrible desde un principio ético; sin embargo, desde un principio compasivo, creo que su vida merece abordarse con toda su complejidad. Pase o no el resto de su vida encarcelado, creo que existe la posibilidad de que el Min se redima ante sí mismo y, puesto que se reconoce católico, quizá ante un poder superior. A mi escritura no le corresponde juzgar su humanidad…" (Reyna, 2014:58).

[19] Y, dicho sea de paso, una empresa con un producto cuyo valor crece vertiginosamente. Según relata Reyna (2014: 132) un kilo de cocaína (o, más específicamente, de la sustancia que se llama clorhidrato de cocaína, para cuya producción se necesitan entre 350 y 400 kilos de hojas de la planta de la coca) puede costar entre 2000 y 4000 dólares en donde se produjo, entre 5000 o 7000 mil en los puertos de embarque, y llegar a costar hasta 27000 dólares en el mercado mayorista en Nueva York, o hasta 200 000 en Sídney. La ganancia final, de la selva a la calle, puede llegar a ser de más de 100 000 dólares por kilo. El valor de mercado mundial de la cocaína se estima de unos 39 000 millones de dólares.

[20] Las estrictas reglas de funcionamiento se referían también a los empleados: "Ningún cholo podía revelar la ubicación de la casa a nadie; cada uno tendría un día libre a la semana, a menos que hubiera operativos de emergencia. Los pandilleros tenían que estar uniformados y tener los cuernos listos para responder veloces a las órdenes del jefe. No tendrían permiso de pelear ni discutir entre sí; además, cada uno de los miembros del grupo de sicarios sería responsable de una tarea doméstica para mantener en orden la oficina. La regla más importante que impuso el Min era la siguiente: todos tenían estrictamente prohibido beber alcohol, fumar mota o usar cualquier tipo de droga" (Reyna, 2014:103).

> sino también el pensamiento". Siempre había pensado que el alcohol pierde a la gente: "Y las drogas ni se diga", me advirtió, "esas te acaban". (Reyna, 2014:63)

Reyna explica también que un sicario "es algo más que el hijo del abandono social o criatura de la crueldad criminal", adquiriendo sentido, ante todo, "por constituir un eslabón clave de la cadena de poder que permite la reproducción, relativamente eficaz, de los distintos negocios relacionados con la criminalidad organizada (…). Su lógica es mandar o morir, dominar u obedecer". El poder, tanto de los capos como de los sicarios (o políticos, no pocas veces coludidos con el narco[21]) es efímero: "puede ser el poder de muchos sexenios o de unas cuantas horas". A manera de celebridades, enfocados a sus cinco minutos de fama, "los sicarios buscan atrapar esos instantes de poder" (Zamarripa en: Reyna, 2011: 9, 10). Los asesinatos que cometen están incluidos en el sueldo que según Drago puede variar entre cincuenta mil pesos y cincuenta mil dólares" (Reyna, 2011: 103).

Los sicarios reconocen la situación sin salida en el que se encuentra el país: "Si no lo hago [matar] no es solo porque ya no estoy arriba, sino porque al final he comprendido que qué más da: nada va a cambiar, el mundo es así y no seré yo quien lo transforme (…). Volver a trabajar para el cártel sería caer en el mismo error: convertirme en un peón sacrificable"[22] (Reyna, 2011:61). Con todo y con ello, la vida en y para el cártel es un simulacro de familia, sobre todo debido a las experiencias dolorosas de la infancia:

> El cártel era mi familia, la única familia que tuve en la vida, aunque antes haya tenido una de verdad, si es que a aquella se le puede llamar de esta manera. La mayoría de mis recuerdos de niño son culeros: me duele mucho hablar de mi familia sanguínea. La última vez que vi a mi jefe de sangre, lo amenacé con un cuchillo (…). Cuando (…) tenía seis años (…) fui violado por mi tía. (Reyna, 2011:80)

Asimismo, como subraya Drago, todo en la vida de un sicario es traición y falsedad:

> Toda la vida he sido traicionado. Mi padre, mi madre, mi compadre, mi jefe, las autoridades, los agentes, mis rucas y el Estado mexicano me traicionaron (…). La vida me ha dado muchas oportunidades, por así decirlo, pero nunca he tenido una familia de verdad. Nunca he sido tratado con amor y la mayoría de las caricias que he recibido han sido de putas. Los buenos deseos siempre los he recibido a cambio de dinero, las felicitaciones a cambio de favores. En mi vida nada ha sido sincero. (Reyna, 2011: 166, 175)

Recapitula:

> Yo no le pedí a la vida ser sicario. Un camino me llevó a otro y no tomé las previsiones necesarias. Cuando me vi envuelto ya me encontraba muy adentro. Si volviera a nacer o tuviera la oportunidad de cambiar mi vida,

[21] "La guerra mexicana no es una clásica acción de fuerzas del bien contra los malditos criminales sino tiene más ingredientes de una batalla fratricida entre quienes se conocen desde pequeños, entre los desertores y los graduados; entre los leales y los traidores (…) Hoy asusta la crueldad de los sicarios cuando la violencia institucional, la violencia del Estado, trazó el escenario de las torturas más allá del *tehuacanazo*. Los policías modelo de entonces ascendieron por sus oprobiosos méritos en campaña para convertirse, en algunos casos, en los capos de los nacientes carteles" (Zamarripa en: Reyna, 2011:13). "Lo que deberían reconocer los presidentes de México es que nadie va a parar lo que el gobierno mismo trafica. Cuando yo jalaba para el cártel, algunos mandos públicos recibían pagos de entre ciento cincuenta y cuatrocientos mil dólares por brindarle protección a nuestra organización" (Reyna, 2011: 59).

[22] En el trabajo de Reyna no faltan referencias a los gajes del oficio y la rutina diaria: "Un sicario no duerme. Un sicario no lleva una vida "normal". Un sicario no tiene días de descanso. Cuando estás adentro de una organización, tus horarios son los suyos: cuando todos deben estar alerta, estás alerta, cuando todos se desvelan, te desvelas, cuando todos hacen ejercicio, haces ejercicio (…) cuando todos van de fiesta, vas de fiesta; aun así, si estás en una discoteca, debes estar pendiente de tu radio y de tus celulares, y si te vas con una puta solo puedes estar con ella media hora" (Reyna, 2011:65).

> escogería otra profesión. Sería un buen abogado, por ejemplo. Me aferraría a cada caso tratando de comprobar la culpabilidad o la inocencia de las personas que me tocara atacar o defender. Eso es lo que realmente haría y lo que me haría feliz. La adrenalina es parte de mí y creo que se puede encontrar en otras formas de vida, no solo en la del sicariato. (Reyna, 2011: 179)

La literatura es viva documentación de la historia, de la cultura y de los problemas sociales; se apoya en el significado que le da el escritor: "la concreta realidad y su expresión literaria se apoyan y verifican mutuamente". La complejidad de la historia y de la literatura hispanoamericanas no contradicen su coherencia. Al contrario, en el contexto hispanoamericano, "la magnitud y la diversidad (…) sirven para que se destaque mejor la unidad esencial de Hispanoamérica (…) no puede válidamente negarse la evolución paralela de esta literatura y la de la realidad que ella refleja" (Lazo, 1999: XIII-XIV).

En las novelas de la violencia del siglo XX y principios del siglo XXI el pueblo mexicano sucumbe ante "los de arriba", sean estos las autoridades o los grandes capos de los cárteles. Se recupera una voz alternativa, se tratan las historias límite, aunque, sirviéndonos una vez más de la voz de Rafael Lemus (2005), es una literatura "sin rabia":

> La narrativa mexicana no vocifera. Apenas si desvaría. Búsquese cualquier cosa en sus filas y se encontrará todo salvo rabia. Es escasa la furia en nuestras letras, casi inexistente (…). Somos moderados, medias tintas. Hay una realidad y se la copia. Hay pobreza y se la denuncia. Hay narcotráfico y se lo retrata. Recreamos, observamos, intentamos explicar, pero nadie despotrica (…). Se procede según el estereotipo: el escritor es, en los países devastados, conciencia, luz, equilibrio. Imaginemos, por salud, la invasión de los bárbaros. Escritores que sepan ser monstruos, oscuridad, desmesura. Autores parias, erratas en nuestra literatura. Imaginemos el miedo, el ruido, el hedor.

El grito de rabia lo encontramos, no obstante, en la poesía, como lo ejemplifica "Colateral"[23] de *No consta en actas*, del ya citado anteriormente Juan Miguel Pérez Gómez:

> Ayer mataron a un Premio Nobel de Literatura.
> No hubo homenajes, ni le abrió sus brazos
> la rotonda de los hombres ilustres.
> Quizás en eso influyó que no había escrito ningún libro,
> bueno, tenía un año, aún no sabía escribir.
> Una bala perdida se encontró con su pecho.
> Iba en el coche con su madre a hacer unos mandados.
> Por eso no se presentará en setenta años a recibir el premio.
> Dejó como testimonio unos rayones
> en el cuaderno de matemáticas de su hermano mayor.
> Documento invaluable para eruditos y estudiantes
> que dediquen su tesina a la obra que no fue.

Referencias bibliográficas

Alarcón, Orfa (2010). *Perra brava*. México, Planeta.
Alcàzar del, Joan (ed.) (2011). *Historia actual de América Latina 1959-2009*. Valencia, Tirant lo Blanch.
Báez, Fernando (2008). *El saqueo cultural de América Latina. De la Conquista a la globalización*. México, Debate.

[23] "Colateral" pertenece al narcopoemario *No consta en actas*, próximo a publicarse en versión bilingüe español-polaco (traducción de los poemas al polaco a cargo de la autora del presente artículo).

Clèzio, le, Jean-Marie Gustave (2010). *Meksykański sen albo przerwana myśl indiańskiej Ameryki*. Varsovia, Państwowy Instytut Wydawniczy.
Eakin, C. Marshall (2009). *Historia Ameryki Łacińskiej. Zderzenie kultur*. Cracovia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
García-Ardalani, Elvia (1998). *La frontera inasible. Frente al milenio. Literatura y fin de siglo*. México, Consejo para la Cultura de Nuevo León, pp. 30-3.
González Calleja, Eduardo (2013*). El laboratorio del miedo. Una historia general del terrorismo*. Barcelona, Crítica.
Guerrero-Casasola, Joaquín (2011). *La sicaria de Polanco*. México, Ediciones B.
Huerta, David (2015). *La violencia en México*. Madrid, La Huerta Grande.
Kula, Marcin (2010). *Rewolucja Meksykańska jako przedmiot analizy socjologii krytycznej*. Varsovia, CESLA, Ameryka Łacińska, Kwartalnik Analityczno-Informacyjny, nº. 3-4, pp. 9-14.
Lazo, Raimundo (1999). *Historia de la literatura hispanoamericana. El periodo colonial (1492-1780)*. México, Porrúa.
Lemus, Rafael (2005). Balas de salva. Notas sobre el narco y la narrativa mexicana. *Letras Libres*. Recuperado de: http://www.letraslibres.com/revista/convivio/balas-de-salva [fecha de la consulta: 30/11/2015].
Macías Ordaz, César Enrique (2007). "Los de abajo". Una perspectiva a casi 100 años de nuestra revolución. *Vuelo libre*, nº. 2, pp. 15-2.
Morales, Miguel Ángel (2015). Entrevista con Antonio Ortuño. Crash. De perfil. Recuperado de: http://crash.mx/2015/11/22/no-conozco-a-nadie-que-empezara-con-los-juegos-del-hambre-y-saltara-a-proustantonio-ortuno/ [fecha de la consulta: 10/10/2015].
Orozco L., Fernando (1987). *Historia de México de la época prehispánica a nuestros días*. México, Panorama Editorial, S.A.
Oviedo, Miguel Ángel (2001). *Historia de la literatura hispanoamericana*. Vol. 4. Madrid, Alianza.
Reyna, Juan Carlos (2011). *Confesión de un sicario. El testimonio de Drago, lugarteniente de un cártel mexicano*. México, Grijalbo.
Reyna, Juan Carlos, y Fresnedo, Farrah (2014). *El extraditado. Benjamín Arellano Félix*. México, Grijalbo.
Rincón, Omar (2013). Todos llevamos un narco adentro. Un ensayo sobre la narco/cultura/telenovela como modo de entrada a la modernidad. *MatrizES*, vol. 7, nº. 2, pp.1-33.
Sánchez Garay, Elizabeth (2015). Ilusión mimética y punto de vista femenino en "Perra brava" de Orfa Alarcón. *México Interdisciplinario*, nº. 8, pp. 100-110.
Schettino, Macario (2007). *Cien años de confusión. México en el siglo XX*. México, Taurus.
Terao, Ryukichi (2005). La novelística de la violencia en América Latina. Venezuela, Universidad de los Andes.
Torres López, Irene (2010). Entrevista a Orfa Alarcón. Recuperado de: https://irenet0rres.wordpress.com/2010/07/19/entrevista-a-orfa-alarcon/ [fecha de la consulta: 10/12/2015].
Zawierzeniec, Maja (2008-2016). A través del espejo [antología multimedia que abarca información biográfica y muestras de trabajos de alrededor de 400 artistas y escritores mexicanos; se distribuye en los encuentros *México Joven*].
Zawierzeniec, Maja (2010). *¿Cien años de…?/ Sto lat?* [cortometraje documental] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=geapXERjxTk [fecha de la consulta: 5/01/2016].
Zawierzeniec, Maja (2015). La mujer en el mundo latinoamericano. Literatura, historia, sociedad: el caso de México. Varsovia, Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie.

Mal de amores: novela histórica en el contexto postmoderno

KE ZHANG

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: *Mal de amores*, segunda novela de la escritora mexicana Ángeles Mastretta, revela desde una perspectiva multidimensional la cara oscura y negativa de la bien alabada y valorada por la historia oficial Revolución mexicana de 1910, poniendo en tela de juicio tanto el criterio sobre el progreso de la historia como la verosimilitud y unicidad de la misma, subvirtiendo —a través de la deconstrucción de la *sagrada* Revolución— la gran imagen de los líderes de dicho acontecimiento histórico. Tal cuestión y subversión, así como el empleo de las técnicas de intertextualidad y parodia, dotan de rasgos postmodernistas a esta narrativa, que puede considerarse una novela histórica en el contexto postmoderno, englobándose dentro de lo que denomina Nueva Novela Histórica.

Palabras clave: Mastretta; *Mal de amores*; Nueva Novela Histórica; Revolución mexicana.

Ángeles Mastretta (1949-), autora mexicana, dejó ver la luz a su segunda novela *Mal de amores* en el año 1996, después de *Arráncame la vida* (1985). Gracias a aquella ganó el Premio Rómulo Gallegos en 1997 y se convirtió en la primera escritora femenina en obtener semejante galardón en toda América Latina.

Las dos piezas narrativas, ambas con personajes femeninos como protagonistas, reflejan su propia vida y crecimiento en un determinado contexto histórico, en su caso, la Revolución mexicana de 1910 como trasfondo. *Mal de amores*, tras ser publicada, suscitó tanto el interés como la polémica entre los críticos por su vívido lenguaje, su simple estructura narrativa, argumentos complejos y su inesperado final. La mayoría de los críticos, con Hernández (1999) y Coria (2004) a la cabeza, analizando la temática feminista proyectada en la obra desde perspectivas como las del papel social, crecimiento y rebeldía de la mujer, llegan a la conclusión de que la narrativa reconstruye la identidad femenina a través de la ruptura de su tradicional rol impuesto por la sociedad y a través de enseñar el proceso del despertar de los personajes femeninos. Deomenella (2001), focalizando en la cuestión de la violencia, analiza la actitud y medios de rebeldía que frente a ella adoptan las mujeres.

En este artículo también creemos que *Mal de amores* sí es una ficción con matices feministas, sin embargo, sostenemos que aquello que la caracteriza es el epicismo derivado de tomar la Revolución Mexicana como tema nuclear, razón por la cual se podrá considerar una novela histórica. La reconstrucción de la historia, que comprende tanto la de la historia propiamente revolucionaria como la de la colectiva y personal, constituirá un nuevo enfoque analítico y una investigación complementaria tanto de la narrativa como de la escritora misma. Esta obra de Mastretta se diferencia de la novela histórica tradicional por la cuestión del tratamiento de la veracidad con respecto a la historia oficial, así como por la distorsión intencional de la misma y de las grandes figuras nacionales, a la vez que destaca conscientemente el valor

de personas corrientes y emplea también técnicas narrativas tales como anacronismo, parodia e intertextualidad, pudiéndola, por lo tanto, catalogar entre las novelas históricas en un contexto postmoderno, denominadas Nueva Novela Histórica.

1. Acerca de la Nueva Novela Histórica

Fue el crítico uruguayo Ángel Rama quien empleó esta noción por primera vez en 1981. Él, en su artículo, elogiaba que *Terra nostra* (1975) de Carlos Fuentes (1928-2012) y *Yo, el Supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos (1917-2005) hubiesen superado el tradicional modelo romántico de la novela histórica y que, en consecuencia, podría llamárselas Nueva Novela Histórica. La definición de la NNH, una vez planteada, se adopta ampliamente en el ámbito de la crítica literaria y se convierte en un nuevo punto de vista en la interpretación de obras literarias. Seymour Menton (1993:44-45) sumarizó seis rasgos que definen a este género semificcional:

1) La subordinación, en distintos grados, de la reproducción mimética de ciertos periodos históricos a la presentación de algunas ideas filosóficas, difundidas en los cuentos de Borges y aplicables a todos los periodos del pasado, del presente y del futuro.
2) La distorsión consciente de la historia mediante omisiones, exageraciones y anacronismos.
3) La ficcionalización de personajes históricos a diferencia de la fórmula de Walter Scott.
4) La metaficción o los comentarios del narrador sobre el proceso de creación.
5) La intertextualidad
6) Los conceptos bajtinianos de lo dialógico, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosia.

Otros expertos de la literatura latinoamericana, como Fernando Aínsa, Noé Jitrik, Juan José Barrientes y María Cristina Pons, han planteado nuevos criterios y teorías acerca de este nuevo género narrativo afirmando que la nueva novela histórica, con la reescritura de la historia, logra llevar a cabo una desmitificación y una interpretación renovada de aquella, al mismo tiempo que pone en tela de juicio la autenticidad y legitimidad de la historiografía oficial. Los escritores de este género no tratan de enfatizar la verosimilitud de la historia que narran, sino que la toman como una posible versión explicativa de lo acaecido en el pasado. En cuanto a la forma narrativa, distinta a la tradicional, la nueva novela histórica emplea elementos narrativos extensamente usados en la literatura postmodernista, y de ahí que presente múltiples y diversas características en cuanto a forma y escritura.

Aun cuando los expertos expongan distintas teorías sobre este tipo de narración, coinciden todos ellos en que la NNH es un género literario sobre historia en un contexto postmoderno, razón por la cual presenta rasgos propios de la literatura postmodernista, cuya esencia, igual que la de la NNH, radica en el cuestionamiento y la subversión, que se destacan ambas en la expresión. La literatura postmoderna subvierte y pone en duda el valor y orden ya establecidos, descartando temas y figuras tradicionalmente centrales, tales como la figura del héroe, aventuras, ideales como eje creativo y, a la vez, mostrando la pluralidad de los sucesos y el multifacetismo de los personajes en lugar de la plasmación dualista o maniqueísta de los mismos.

2. Rasgos postmodernos en *Mal de amores*

El pensamiento así como el valor histórico de la autora, se ponen en evidencia en su manera de ejecutar una reconstrucción histórica que exhibe características propias de la NNH y que merece un minucioso análisis partiendo de las perspectivas de cuestionamiento, subversión y reescritura múltiple.

2.1. Reescritura de la Revolución: cuestionamiento

La narrativa reescribe la Revolución de 1910, que posee un significado transcendental en la historia de México. La Constitución del 1917, juzgada como positiva y progresista, constituye uno de los frutos más importantes del gran acontecimiento por haber sentado las bases de la modernización del país tanto en lo que se refiere al propio sistema estatal como en el ámbito económico, educativo e incluso religioso. Gracias a todo eso, México protagonizó un vertiginoso desarrollo en numerosos terrenos a partir de los años 40.

Sin embargo, la autora, sirviéndose de las vívidas y detalladas descripciones de su pluma, pretende revelar la crueldad de la revolución violenta para menospreciar intencionadamente la hasta ahora indudable transcendencia de la gran lucha.

> ...el desfiguro de esas caras, la efigie de un niño tratando de alcanzar las botas en el aire de su padre, el cuerpo doblado sobre sí mismo de una mujer pegando de gritos, los árboles inmutables uno tras otro, cada cual con su muerto como la única fruta en el paisaje... un tiroteo de hombres a caballo contra los viejos inservibles, los niños viejos y las mujeres sorprendidas tras casas... (1996: 281)

El tren corriendo por el campo inerte y desértico nos fotografía unas escenas infernales: seres trágicamente muertos, familiares sumergidos en inconsolable pena, mujeres violadas, fuego destructivo, soldados heridos abocados a fatal destino, generales que hacen y deshacen a su antojo, gente común ataviada de inmoralidad e indecencia... hasta la Naturaleza se presenta llena de presagios de muerte, y el aire, por su parte, lleno de mugre y suciedad. Todo un cuadro infernal provocado por la guerra. La vida ya no valía nada y podía ser atropellada como gustasen. Estas instantáneas desplegadas forman un arquetipo icónico de cualquier guerra padecida en el mundo. La narradora, así como los escritores de la NNH, suelen narrar subjetivamente la historia a fin de provocar un mayor efecto artístico y una impresión más vívida.

Presenciando tal escena miserable descrita, la protagonista Emilia no puede sino interrogar al héroe revolucionario Daniel: "¿Esta es la redentora guerra que persigues?" (p. 272).

Dejando al descubierto la crueldad de la guerra, la escritora deconstruye el fondo y la esencia de la Revolución: "...tras tanto muerto y tanto grito, los peones seguirían siendo peones y las haciendas tendrían los mismos dueños" (p. 234). La diferencia no radica sino en que el pueblo vive en una pobreza aún mayor que antes. No queda otro remedio que continuar con la lucha, siendo esta la causa por la que semejante acontecimiento histórico, cuyo objetivo había sido satisfacer el anhelo de libertad, democracia y justicia, se redujo a una guerra tras otra entre los caudillos militares. La revolución, bajo la pluma de la autora, no es sino un conjunto de guerras intrincadas suscitadas por unos militares que solo se preocupan por su propio interés: las llamadas democracia y libertad no constituyen sino un pretexto y un bonito barniz con el que cubrir los crímenes y adornar los incidentes.

El fin de la Revolución decepcionó a todos. Tras la toma de la capital por parte de los militares, el fruto del acontecimiento histórico cayó en las manos del peor de los peores. Daniel, revolucionario y luchador devoto, que habría podido disfrutar de los resultados, hubo de exiliarse al extranjero con su ideal no consumado, hecho que simboliza la frustración del sueño no cumplido de un pueblo entero. En efecto, desde 1929 hasta mediados de la década de los noventa, cuando se creó esta obra, México siempre había estado

bajo el control del partido PRI, lo cual implicaba que el estado, transcurridos tantos años, no había visto cumplida una verdadera democracia. El pueblo mexicano, sintiendo un descontento general con la economía y sociedad de entonces, espera un cambio político con el que el país consiga un desarrollo más satisfactorio y próspero.

Mastretta, con la reescritura y la memoria de ese acontecer histórico de hace casi un siglo, expresa sus anhelos por una auténtica democracia y, a su vez, recuerda al pueblo que no se olvide de lo pasado, que sirve de escarmiento, de espejo en el que podemos mirarnos mejor y que nos proporciona una lección con la que podemos evitar la repetición de un desastre similar. Tal vez todo eso representa el deseo sincero de los mexicanos, que de verdad desean presenciar algún cambio significativo en la política, pero no de una manera brusca y violenta.

El cuestionamiento de la transcendencia de la revolución deconstruye este gran acontecer histórico. Tal como expone Derrida en torno a la teoría de deconstruccionismo: la deconstrucción sirve para disecar las teorías y cánones ya establecidos con miras a que se ponga al descubierto el esqueleto. Es como si se deconstruyera un edificio, lo que pretenden no es deshacerlo por completo, sino ver su hormigón armado. (Kellner, 2011: 23) Eso es precisamente lo que intenta la escritora, que, a través de una descripción minuciosa y desde una perspectiva femenina, deconstruye las cualidades atribuidas a la Revolución y reflejadas en adjetivos tales como "grande", "sagrada" e "indispensable", de modo que se deje expuesto el trasfondo de la revolución, que, en este caso, es violencia, es crueldad y caos.

2.2. Reconstrucción de personajes históricos: subversión

La reconstrucción de personajes históricos implica una reescritura de las figuras realmente documentadas en la historiografía, a través de cuya trayectoria se pone al descubierto el propio proceso revolucionario, así como a través de sus vicisitudes clave se teje un hilo que conecta los sucesos históricos. De hecho, las acciones de estos personajes se involucran y enredan entre los acontecimientos, de modo que la reconstrucción de sus vidas conforma una parte de la de la historia.

Hablando de la NNH, Larios señala:

> una diferencia entre la novela histórica y la nueva novela histórica consiste en que la primera procede con antinomias en la confección de los personajes: bueno-malo, héroe-antihéroe... mientras la segunda, inserta en la condición postmoderna, abandona los perfiles marmóreos de los héroes y los juicios implacables sobre los antihéroes con la disención, el redescubrimiento, la humanización... (1997:134)

Efectivamente, esta constituye una diferencia entre la literatura moderna y postmoderna. Por ejemplo, la recreación de la narradora otorga a Francisco Madero una imagen desconocida, con atributos distintos a los que adornan a la figura registrada en la historia.

A este gran líder, el primer presidente electo después de la dictadura de Porfirio Díaz, la historia oficial lo aprecia de esta manera: "el señor Madero, hombre bueno, sincero e idealista..." (Silva, 1972:162).

La narradora no parece muy conforme con tal valoración, alegando la casualidad por la que Madero, del que nadie tenía noticia alguna durante mucho tiempo, se hizo famoso de la noche a la mañana por haber escrito un libro susceptible de despertar la pasión política del pueblo. Daniel, que era la mano derecha del líder, afirma: "Madero no es lo mejor que nos puede pasar" (p. 119). Los comentarios vertidos sobre su persona lo alejan de esa imagen salvadora de enviado por Dios y subvierten su posición sagrada arraigada en la historia. El pueblo, lejos de ser como el que se registra en la Historia oficial, le toma como uno más en vez de percibirlo como una deidad. Él no es más que un caballo negro que sobresalió en medio de la

confusa situación caótica. Con este argumento lo que se destaca es lo casual e imprevisible de la historia.

La reescritura de la parte del discurso correspondiente al proceso de la candidatura revela que este líder es, al igual que todos los políticos, ambicioso y mentiroso. El discurso desilusiona profundamente a Diego, un representante de la clase media: "¡Qué horror! Este hombre nos va a meter en un lío del que ni él va a salir bien librado... el señor anda queriendo quedar bien con la iglesia, con los pobres, con los ricos, con las putas y las damas de San Vicente..." (p. 147). Mientras la historia apunta de la siguiente manera el mismo suceso:

> Madero hablaba bien y sabía tender un hilo de emoción entre él y su auditorio... Al principio unos cuantos acudían a escucharlo. Sin embargo, poco a poco fue creciendo el número de gente que iba mítines que se organizaban para oírlo, hasta llegar a formarse verdaderas muchedumbres entusiastas y dispuestas a todo por defender y para hacer triunfar los nuevos ideales. (Silva, 1972: 156-157)

El político de la ficción, que con su discurso ambiguo frustró al pueblo, hacía lo posible para camelar a personas de distintos estratos y ámbitos sociales, incluso a la Iglesia, que era su enemigo político, a fin de obtener más votos. Esta descripción, en tono satírico, evidencia ese fuerte contraste entre lo que dice y hace antes y después de las elecciones. Sin embargo, semejante conducta abunda tanto en las ficciones como en la realidad, ya que cuando se celebran elecciones presidenciales llega a convertirse en una tipificación que nos es familiar. Esta redacción subversiva y subjetiva nos permite ver la verdadera cara de los políticos, que pueden ceder y acceder al pago de cualquier precio ante esos votos que constituyen su meta definitiva.

Madero, desde su dedicación a la causa hasta su elección como presidente, siempre mantiene, en el registro histórico oficial, una personalidad sobresaliente. Es bondadoso y aboga por la libertad y la democracia, habiendo participado en la revolución con una devoción y entrega totales. Su distinguida procedencia, el encierro en la cárcel y una muerte trágica dotan, simultáneamente, a su vida llena de vicisitudes de romanticismo y dramatismo. Llegó a convertirse en un héroe nacional tanto en las obras literarias como en las cinematográficas. Sin embargo, en esta obra narrativa, la autora, a través de una plasmación negativa del personaje, interpreta su figura de una manera distinta, deconstruyéndole en un político astuto y pragmático, desvistiéndolo del misterio y el aura con los que la historia oficial lo había rodeado. Él no es tan resplandeciente como nos imaginábamos, pues cuenta con una faceta oscura bajo su brillante imagen. Su falta de capacidad organizativa y gobernativa redujo la Revolución, como consecuencia, a conflictos armados. Tales descripciones constituyen una parodia de los llamados políticos, quienes pueden realizar cualquier promesa durante las elecciones, pero una vez electos, dejan olvidado lo prometido y el interés del grupo que representan se sitúa por encima de todo. Así es Madero.

La deconstrucción de Madero refleja la concepción de una probabilidad histórica. Cada uno puede explicar a su propio modo la historia rodeada siempre de enigmas e incógnitas, a los que simplemente somos capaces de asomarnos y acercarnos sin llegar a descifrarlos nunca.

2.3. Pluralidad

El concepto pluralista del postmodernismo intenta romper el único y tradicional valor y uniformidad que reinan en el mundo en la búsqueda de una interpretación múltiple de los cánones establecidos. Como sostiene Linda Hutcheon, el pluralismo postmoderno trata de cuestionar valores arraigados tales como el autoritarismo, uniformismo, centralismo y eternismo; sin embargo, ese cuestionamiento no implica una negación total hacia ellos, sino el ejercicio de una honda reflexión desde perspectivas nuevas (1988: 55).

La pluralidad de *Mal de amores* radica, ante todo, en su modo narrativo. La historia se narra en tercera

persona en vez de en primera, lo cual aparentemente sirve para eludir la subjetividad y unicidad. Además, los lectores se enteran de los acontecimientos a través de las conversaciones cotidianas en las que muchos *yoes* vierten sus respectivos comentarios frente a un mismo suceso, lo que posibilita el acceso a distintas voces que exponen opiniones heterogéneas. Tal como dice Kellner:

> una perspectiva es un punto de observación, que significa que el foco o el esquema analítico de cada uno siempre tiene que someterse a ser seleccionado, proceso inevitablemente regido por la suposición, teoría, valor e interés del observador, así que no puede reflejar el fenómeno de una manera completamente auténtica. (2011:293)

Un enfoque multidimensional maximiza la presencia del fenómeno mismo para ostentar el mayor grado de objetividad posible. En cuanto a la actitud que se toma ante la Revolución, conforman un fuerte contraste la pasión fanática de Daniel y la indiferencia de los marginados, la dubitación de los personajes femeninos y la ilusión de los soldados rasos. Todo eso nos proporciona criterios y perspectivas variadas acerca del hecho histórico en cuestión, sustentadas por personas de distintos sexos, edades y estratos. La narradora misma, ante los incidentes históricos, no se otorga el derecho a juicio alguno, sino que se limita a enseñarnos la pluralidad de sus caras, con lo cual quiere transmitir, en una forma indirecta, su criterio y su concepto histórico. Tal como dice Hutcheon, si existe un mundo, implica que hay muchos mundos posibles, la pluralidad de la historia debe sustituir a la unicidad y eternidad de la misma (p. 57).

La estructura temporal de la narrativa, en términos generales, es lineal y la trama se desarrolla cronológicamente. No obstante, en muchos capítulos se percibe una pluralidad temporal que se refleja en el empleo constante de *flashbacks*, que rompen la estructura lineal y que nos arrastran hacia lo pasado, desde donde se despliega de nuevo la narración. El tiempo va ora hacia adelante, ora hacia atrás de una manera circular y espiral; tal forma de avance da la sensación de un estancamiento del tiempo y de la historia. Esta estructura temporal, compaginada con el contenido, pone en tela de juicio el concepto de progreso histórico que sostiene el modernismo, mostrando en su relato que la historia es estática y repetida y que situaciones y sucesos similares surgen con frecuencia, problemas parecidos quedan pendientes para siempre. Los primeros capítulos de la novela, recurriendo en varias ocasiones a esta técnica, nos conducen a presenciar varias guerras ocurridas en el transcurso histórico de México: a los conflictos raciales sucedidos entre criollos y mayas, a la Guerra de Independencia y a la Guerra Antifrancesa, por mencionar algunos de los momentos históricos. En vísperas del estallido de una Revolución violenta, la constante referencia a los enfrentamientos producidos en distintas épocas sirve para revelar la repetitividad histórica, aludiendo así a la inminencia de otra guerra que se vendrá encima del pueblo, y, a la vez, poniendo de manifiesto la disconformidad con la manera de solucionar los problemas a través de la violencia.

Respecto a criterios y valores de vida y muerte, Mastretta también nos ofrece una reconstrucción diversa. Cuando la pequeña Emilia formula a sus padres una pregunta sobre la muerte, estos dudan mucho sin saber cómo contestarla. Ante la actitud ambigua de los padres, la hija dice: "Mi tía Milagros dice que uno se convierte en árbol, Sol García dice que uno se va al cielo, la señorita Lagos dice que al infierno, en casa del doctor Cuenca creen que los espíritus se quedan en el aire y ustedes dicen que quién sabe" (p. 65). Las palabras demuestran la heterogeneidad cultural vivencial en México, un país en el que concurren tanto el catolicismo como las religiones de los indígenas, lo cual provoca en personas que habitan la misma tierra valores heterogéneos en torno a la vida y muerte, basados en la tradición y determinados por la creencia religiosa. El cielo o infierno constituyen los destinos de los difuntos divulgados por el cristianismo, mientras que la conversión en árbol y los espíritus andantes constituyen elementos de las creencias de los indios. Lo que explica Emilia destaca la vitalidad de la cultura indígena, que ya se halla bien arraigada en el pueblo y que se fusiona en la sangre del mismo y que además se hereda de generación en generación hasta

consolidarse como un símbolo o rasgo propio de una nación. De hecho, ya representa una parte identitaria que etiqueta diferentemente a un pueblo de otro. Tal vez, la explotación y la reflexión sobre la identidad del pueblo mexicano sea lo que hace que la autora ponga el énfasis en una cultura singular y variada.

La multiplicidad postmoderna también se refleja en el desafío de la autoridad y en la pérdida de la razón, extremo que queda reflejado en el incidente de la enciclopedia y en el pronóstico de Don Refugio. La enciclopedia, elaborada estrictamente según la ciencia, implica autoridad y juicio. Sin embargo, cuando el español Ignacio la trae a este país con esperanza de ponerla en venta aquí, no puede encontrar a quien la quisiera; mientras que la predicción del viejo, algo supersticioso y la cara contraria de la ciencia, recibe una buena acogida en todos los lugares. Refugio, el profeta, no solo acertaba en sus vaticinios sobre el desarrollo de la revolución y el destino de los personajes, sino que también contaba con el aprecio tanto de los protagonistas como del hospital donde reinaba la ciencia occidental. La autoridad y la razón habían cedido a la superstición, detalle con el que se mostraba la parte negativa del acontecer histórico, consistente en la desaparición de lo racional, el caos social imperante, así como la incertidumbre y perplejidad de las personas que lo viven.

Fernando Aínsa, distinguido crítico de la literatura latinoamericana, sustenta que la escritura de la historia se asemeja a la creación literaria: ambas requieren reconstruir los hechos tras seleccionar los materiales que se han venido recopilando, proceso bastante subjetivo. La ficción se estima como una vía importante a través de la cual conocemos y entendemos mejor conceptos y costumbres de cierta época, por lo tanto constituye una aportación de datos complementarios a los de la historiografía, sobre todo en aquellos casos de la escasez de estos últimos. La historia antigua de Europa se reproduce, precisamente, por poesías épicas tales como *Ilíada*, *Cantar de mío Cid*, entre otras (1997: 88). Estos conceptos no solamente nos enfatizan la importancia de las novelas históricas, así como su indispensable existencia, razón por la cual este tipo de ficción lleva disfrutando de un prolongado apogeo en el Nuevo Mundo.

El cuestionamiento y subversión que *Mal de amores* encarna acerca de la Historia consiste en la desconstrucción de los valores del progreso histórico y de las figuras heroicas. La obra, negándose a aceptar el concepto tradicional de progreso histórico y las metas perfectas que podrían alcanzarse con el mismo, prioriza la casualidad y el historicismo. En la plasmación de los personajes, revela aquella cara oscura y desconocida de los grandes personajes históricos, haciéndoles descender del altar sagrado para reducirlos a personas corrientes. En la reescritura de sucesos históricos y valores tradicionales se emplea la multiplicidad que refleja la vaguedad e incertidumbre propias del postmodernismo. La obra, con el conjunto de rasgos que ostenta, se puede considerar novela histórica en el contexto postmoderno, denominada también Nueva Novela Histórica.

Referencias bibliográficas

Aínsa, Fernando (1997). Invención literaria y reconstrucción histórica en la Nueva Novela Latinoamericana. *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Madrid, Iberroamericana.

Barrientos, Juan José (2001). *Ficción-Historia: la Nueva Novela Histórica hispanoamericana*. México D.F., UNAM.

Cisnero, Jorge (1997). Premio al placer de narrar historias. *El Nacional, Julio 5*, PP. 39-49.

Coria Sánchez, Carlos (2004). El discurso femenino de Ángeles Mastretta en *Mal de amores*. *South Carolina Modern Language Review*, Vol. 3 (3), No.1.

Domenella, Ana Rosa (2001). Violencia histórica y virtudes femeninas en dos novelistas mexicanas en los 90: Brianda Domecq y Ángeles Mastretta. *Revista Hispánica Internacional de Análisis y Creación,*

Vol. 5 (10), pp. 75-83.
Hérnandez Enriquez, Virginia (1999). Educación femenina y transgresión en *Mal de amores*. Domenella, Ana Rosa. *Las miradas de la crítica: los discursos de la cultura hoy*, pp. 21-29. México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana.
Hutcheon, Linda (1988). *A Poetics of Postmodernism: history, theory, fiction*. Nueva York, Routhledge.
Jitrik, Noé (1995). *Historia e imaginación literaria: las posibilidades de un género*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
Kellner, Douglas y Best, Steven (2011). *Postmodern Theory*. Traducido por Zhang Zhibing. Central Compilation and Translation Press. Beijing.
Larios, Marco Aurelio (1997). Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. Kohut,Karl. *La invención del pasado: la novela histórica en el marco de la posmodernidad*, pp. 80-92. Madrid: Iberroamericana.
Mastretta, Ángeles (1995). *Mal de amores*. México D.F., Editorial Planeta Mexicana, S.A. 2007.
Menton, Seymour (1993). *La nueva novela histórica de la América Latina 1979-1992*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, S.A.
Pons, María Cristina (1996). *Memorias del Olvido: Del Paso, García Márquez, Saer y la Novela Histórica de Fines del Siglo XX*. México D.F., Siglo Veintiuno.
Rama, Ángel (1981). *Novísimos narradores hispanoamericanos en "marcha", 1964-1980*. México D.F., Fondo de la Cultura Económica.
Silva Herzog, Jesús (1972). *Breve historia de la revolución*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Traducción

¿Es traducible el sonido?
Análisis de caso: la traducción de *Don Quijote* al chino

ZHI CHEN

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: El sonido es la capa externa de la lengua. Una lengua fonéticamente bella es más agradable al oído. Tanto el chino como el español son lenguas musicales y acústicamente muy expresivas. Sin embargo, a la hora de hacer traducción entre ellas, ¿cómo se podría reproducir la concepción artística de la obra original, y hacer a los lectores de le lengua terminal inspirarse, conmoverse y disfrutar de la belleza de una misma manera como los de la lengua original?

El presente trabajo intentará indagar la traducibilidad del sonido mediante un análisis comparativo de los recursos fonoestilísticos entre el chino y el español, tomando como ejemplo la traducción al chino de *Don Quijote,* obra llena de poesías, romances y versos. Vamos a comparar la traducción de Dong Yansheng y Yang Jiang para detectar ciertas estrategias y métodos aplicables a la traducción de la fonoestilística entre el chino y el español.

Palabras clave: fonoestilística; traducción del sonido; comparación entre chino y español; *Don Quijote*.

1. Introducción

En este artículo intentamos indagar la traducción de la fonoestilística del español al chino mediante el estudio de dos versiones traducidas al chino de *Don Quijote*. La fonoestilística es, como su propio nombre lo indica, la estilística en el plano fónico, es decir, es la manera como el estilo se manifiesta en el sonido. En la traducción literaria el rol de la fonoestilística juega un papel muy importante, pues en el plano fónico, se manifiesta tanto el estilo del autor, como los sonidos particulares que posee un idioma, de ahí que su traducción adecuada sea muy importante, pues de lo buena o mala que sea dependerá como el lector percibe la musicalidad y el sentimiento que el autor quiere transmitir.

Hasta la fecha, existen muchas traducciones al chino de la obra *Don Quijote*. Escogemos la de Yang Jiang y la de Dong Yansheng como punto de referencia, ya que son las dos más autoritarias. Mediante el análisis de la traducción de los dos maestros, intentamos detectar los métodos más eficaces para traducir la fonoestilística del español al chino.

2. La fonoestilística y el estilo de *Don Quijote*

El estilo trata, en gran medida, de la forma, que es el vestido del fondo. Pues, la fonoestilística, retórica acerca de los sonidos, ¿qué función tiene para crear un estilo? Y específicamente, ¿Qué papel juega en la obra *Don Quijote*? Estos problemas son los que intentamos resolver en este capítulo.

2.1. La fonoestilística

Según el *Diccionario de Términos Filológicos*, la fonoestilística es un término propuesto por Trubetzkoy para designar una posible rama de la lingüística que se ocuparía de los procedimientos fonéticos y fonológicos de expresión y de appell[1]. A los traductores les interesa saber cuáles son los sonidos y las combinaciones de sonidos de LO que pueden producir en el lector determinadas impresiones, sea de la función expresiva, sea de appell. Y ellos pueden procurar recrear tal impresión en la LT. Sin embargo, al hablar de la impresión, nos parece necesario aclarar que esta puede causarse, bien por puros sonidos, tal como las marcas extranjeras o la prevaricación de lenguaje que veremos más adelante, o bien por el entrecruzamiento de los sonidos y el sentido, Por ejemplo, la primera sentencia de la famosa poesía de Li Qingzhao (李清照) "寻寻觅觅，冷冷清清，凄凄惨惨 ...(*xún xún mì mì, lěng lěng qīn qīn, qī qī cǎn cǎn*: buscando, buscando, frío y claro, desolado y penoso...)", aquí, la impresión de la melancolía, el dolor, la soledad, el desconcierto se transmite tanto por el sentido de los vocablos como por los sonidos y el ritmo, claro está que estos últimos son la característica principal de esta poesía. Por lo tanto, en el primer caso de puros sonidos, podemos aplicar la transliteración mientras en el segundo caso, es donde debemos poner esmero cuidado.

Como todos los ejemplos en este artículo provienen de *Don Quijote*, mejor nos concentramos en el estilo de esta obra para ver el papel que desempeña la fonoestilística en este libro.

2.2. El estilo de Don Quijote

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, es sin duda la obra más comentada de la literatura española. Y se ha convertido en la obra más importante y representativa de la literatura española, y en una de las cuatro o cinco obras maestras de la literatura universal. Las figuras de Don Quijote y Sancho Panza tienen asimismo aliento universal: venían a revelar y personificar dos tipos humanos de valor permanente, es decir, el que valora, sobre todo, los ideales y el que tiene clara conciencia de la realidad. Según A. Rosenblat (2014), el *Quijote* se ha convertido en la realización más humana y acabada de la lengua castellana.

Respecto a la lengua, el ideal de Cervantes era formar una lengua fluida, natural y llana del habla popular, lo cual alcanza a tal grado que como si el autor tuviera una conversación directa con el lector de cualquier edad o en cualquier tiempo. Su lengua tiene un perfecto equilibrio entre lo natural y lo artístico, sin perjuicio de inclinarse por uno a otro extremo según las necesidades de la creación.

El Quijote se admira asimismo por la perfecta adecuación entre personaje y habla. Cada estrato social, cada profesión y aun cada individuo nos hacen sentir sus peculiaridades lingüísticas. Don Quijote, hombre

[1] Aquí vale la pena aludir a las funciones de lenguaje, formuladas por Bühler. El cree que cualquier lenguaje tiene tres funciones principales: la expresiva, con que el hablante manifiesta su estado psíquico; la llamada (appell), cuya finalidad es actuar sobre el oyente para dirigir su atención o atraerla sobre el hablante; la representativa(también llamada la informativa), que permite el lenguaje transmitir un contenido, o sea, contar algo.

de libros, habla de manera educada y literaria; Sancho, hombre del pueblo, se expresa como cualquier "paleto" del pueblo. El caballero caerá a veces en el arcaísmo; el escudero acudirá al tesoro del pobre, al refranero sin fondo.

Una profunda melancólica ironía reina en la obra. Cervantes hace la crítica de la España imperial, pero no de manera seria, sino humorística. Razón por la cual, los recursos cómicos quizá son los más característicos, los más originales y los más llamativos. Entre otros, será más destacado el juego con los distintos niveles del habla, desde las palabras más inocentes hasta el puro juego músico.

De allí viene la última característica en la lengua de *Don Quijote*: **la sonoridad**. El mismo Cervantes ha manifestado la idea por medio de su amigo "gracioso y bien entendido" con el que dialoga en el prólogo de la primera parte: "*procurar que a la llana, con palabras significantes, honestas y bien colocadas, salga vuestra oración y período sonoro y festivo*,..." Y no sólo las palabras, sino también los nombres: a su rocín, Don Quijote lo llamó *Rocinante*, "nombre, a su parecer, alto, sonoro y significativo"; A Aldonza Lorenzo le puso el nombre de *Dulcinea*, que le pareció "músico y peregrino y significativo." Según A. Rosenblat (2014), la sonoridad y el ritmo es, sin duda alguna, uno de los encantos más sutiles de su prosa.

2.3. La fonoestilística en el Quijote

Cervantes, para hacer sus palabras sonoras, empleó muchos recursos fonoestilísticos tal como **la repetición**, incluyendo **la aliteración**, **la anáfora** y **la reduplicación** etc.; **la paronomasia**, una clase del juego de palabra; **la rima**, factor indispensable para las poesías clásicas, y la prevaricación del lenguaje, recursos con mayor fin cómico. No obstante, tantos recursos por encima de intensificar la sonoridad, desempeñan su rol en otros constituyentes del estilo. Por ejemplo, Sancho habla un lenguaje rústico como cualquier campesino, para destacar este punto, Cervantes le hace cometer equivocaciones en su habla, así logra evocar una impresión divertida y graciosa. No sólo la prevaricación tiene su finalidad cómica, la paronomasia también. Estos recursos, además de ayudar a formar la caracterización individual de los personajes y a reforzar el humorismo de la obra, también se sirven como un arma de burlarse de la ampulosidad y afectación de la lengua culta o literaria. Por ejemplo, la repetición demasiada— la cacofonía es una manera intencional de Cervantes para burlarse de la afectación.

2.4. La traducibilidad de la fonoestilística

Como ya hemos visto, la fonoestilística es un factor decisivo para el estilo de la *Don Quijote*. Por eso, será conveniente reflejarla en la traducción. No obstante, como la fonoestilística tiene que ver con los sonidos, que suele llamarse como hechos extralingüísticos, o sea la capa más exterior de la lengua, tradicionalmente se cree que es imposible de traducir. Entre otros, J. C. Catford (1965) ha dicho que la intraducibilidad se reflejará fundamentalmente en dos aspectos: el de la forma lingüística y el de la cultura. El Sr. Fu Zhongxuan (傅仲选, 1993) , también clasifica como intraducibilidad absoluta los elementos de la forma lingüística y los contenidos culturales presentan una intraducibilidad relativa. Por ejemplo, el calambur, un tipo del juego de palabras, es absolutamente intraducible. ¿Cómo podemos traducir "Ató dos palos" al mismo tiempo "A todos, palos"? Y ¿cómo podemos traducir el retruécano como "客上天然居，居然天上客。人过大佛寺，寺佛大过人。" (*kè shàng tiān rán jū ，jū rán tiān shàng kè 。rén guò dà fó sì ，sì fó dà guò rén*)? Parece imposible. Sin embargo, la intraducibilidad parcial no afectará la

traducibilidad general. Una obra literaria es un todo orgánico, por eso no podemos sacar una oración o un párrafo a discutir su traducibilidad, ya que una oración o un párrafo aislado de la obra, pierde su sentido. A la hora de traducir la fonoestilística, no podemos discutir la traducibilidad de los puros sonidos aislados, sino que debemos considerarlos en toda la obra— el llamado *macrocontexto*, en su función que desempeña en ella, o en su efecto que causan en ella. Lo que tratamos de traducir es precisamente el efecto, no los mismos sonidos. En este sentido, creemos que esta figura es traducible, en la mayoría de los casos. Newmark (1988) afirma: *"the translator cannot afford the luxury of saying that something cannot be translated..."* [el traductor no puede permitirse el lujo de decir que algo no se puede traducir.] Porque para él, como el último recurso, la explicación es la traducción.

2.5. La traducción de la fonoestilística: el efecto equivalente

En cuanto a las normas de la traducción, todavía no se ha fijado una teoría. En China, tenemos principalmente cuatro versiones: la de Yan Fu (严复) — *la fidelidad, la fluidez y la elegancia*; la de Lu Xun (鲁迅) — *fácil de entender y mantener el encanto de la obra original*; la de Fu Lei (傅雷) — *búsqueda de la similitud espiritual*; y la de Qian Zhongshu (钱钟书) — *la traducción sin dejar huella.* En el occidente, las dos más citadas son *la traducción equivalente*, que requiere no sólo la equivalencia en el contenido sino la forma también, y *la traducción de efecto equivalente*, que busca que el nuevo texto produzca en sus lectores el efecto más aproximado al que el texto original pueda producir en los lectores nativos. Para nosotros, creemos que esta última es más razonable y más aplicable a la traducción de la fonoestilística. Pese a que este término fue formulado por E.A.Nida en 1964, ya existía en la práctica de traducción por muchos siglos. Ya en el siglo VII, el gran traductor chino Xuan Zang (玄奘) planteó su principio como "既须求真，又须喻俗。" "求真" significa *buscar la corrección*; " 喻俗" significa *hacerse entender*. En el siglo XVIII, A.F.Tytler (1978), define una "*buena traducción*" así:

> " *I would therefore describe a good translation to be, that, in which the merit of the original work is so completely transferred into another language, as to be as distinctly apprehended, and as strongly felt, by a native of the country to which that language belongs, as it is by those who speak the language of the original work."* [yo por consiguiente describiría una traducción buena como tal en que el mérito de la obra original es tan completamente transfundido en otra lengua como tan ciertamente aprehendido, y tan fuertemente sentido, por un nativo del país a que pertenece aquella lengua, como esto es por quienes hablan la lengua de la obra original.]

Se nota claramente que para Tytler, los dos grupos de lectores deben aprehender y sentir la obra original de una misma manera, lo cual es precisamente la clave del concepto del efecto equivalente.
¿Por qué el efecto equivalente es fundamental para la traducción de la fonoestilística del español al chino? Evidentemente, las dos lenguas son demasiado diferentes, crear una traducción formal exactamente igual es imposible. Por otro lado, siempre prevalece la traducción semántica. De acuerdo con E.A.Nida (1986), en las siguientes cuatro situaciones, tenemos que hacer algún ajuste.

1) Cuando una fiel y formal traducción es posible de causar un malentendido del sentido denotativo;

2) Cuando una fiel y formal traducción no tiene sentido, o sea, es totalmente oscura en el sentido denotativo;

3) Cuando una fiel y formal traducción es difícil de entender tanto en la semántica como en la sintaxis;

4) Cuando una fiel y formal traducción es posible de generar serio malentendido del sentido connotativo de la obra original o una significante pérdida en la apropiada apreciación de los valores estilísticos de la obra original.

3. Análisis de la traducción de la fonoestilística en *Don Quijote*

Uno de los rasgos principales de *Don Quijote* consiste en el lenguaje familiar, es donde permanece el espíritu y el gran poder creativo de Cervantes. Las palabras, nada afectadas, poseen tanto sonoridad como significado, mostrando un gran equilibrio y armonía. Para llegar a tal meta, Cervantes utiliza muchos recursos fonoestilísticos. Debido a su gran cantidad, los clasificamos en cinco especies: **medio de la repetición de los sonidos**; **medio de rimas**; **medio de imitación de los sonidos (onomatopeya); medio de juego de palabras (paronomasia)**, y otros medios que causan cierto efecto fónico, tal como **las prevaricaciones del lenguaje**. Ahora, vamos a analizarlos uno tras otro.

3.1. Medios de la repetición de los sonidos

La repetición de los sonidos, pese a ser criticada por algunos estudiosos, es una actitud deliberada en Cervantes, como ayuda a la fuerza expresiva de la obra. Según A. Rosenblat (2014), el uso de la repetición sonora es un método estilístico usado por el autor para conseguir un valor cómico, dramático o irónico en su obra.

Los medios de la repetición de los sonidos se dividen en: **la aliteración**, **la similicadencia**, **la anáfora**, **la reduplicación** y **la cacofonía**. A la similicadencia hay que entenderla como un medio de repetición en prosa (a pesar de que normalmente se de en verso). En cuanto a la cacofonía, en *Don Quijote* Cervantes hace uso de esta, o como un recurso irónico para criticar el afectismo o para crear un estilo más coloquial.

3.1.1 La aliteración

Esta figura empieza a decaer desde el final del Siglo XV, razón por la que no nos encontramos con una rica demostración en la obra. Sin embargo, el empleo de la aliteración puede causar una armonía imitativa, al traducirla, el traductor debería tomar en cuenta recrear este mismo efecto armónico. Véamos los ejemplos:

1. ...asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas ***sonadas soñadas*** invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. (I, cap. I)

杨译: 他固执己见, 深信他所读的那些荒唐故事都是千真万确的、世界上最真实的信史.(P.13)

董译: 他对这一切深信不疑,居然以为他读到的那些痴人说梦般的胡编乱造都确有其事, 除此之外,世界上不存在别的凿凿有据的历史.(P.14)

Aquí, vemos que la versión de Yang Jiang pasa por alto la aliteración de "*sonadas soñadas"* mientras que la versión de Dong Yansheng tiene mucho cuidado en traducirla, para esto, el traductor hace uso de dos modismos con un significado más o menos igual, para recrear el efecto armónico del original español. Es interesante señalar que si el traductor hubiese usado uno de estos modismos, la oración hubiese perdido armonía rítmica, aunque hubiese sido suficiente para traducir el significado; al hacer uso de dos modismos juntos, Dong Yansheng muestra claramente su deseo de reflejar la aliteración. El método empleado para compensar tal efecto lo llamamos ***enfatización del tono***, pues a través de la repetición inmediata de dos modismos similares, el tono de la oración queda reforzado, provocando así un efecto armónico en la traducción china.

2. ... todos los demás, sin hacer más ***cala y cata,*** perezcan. (I, cap. VI)

杨译：别的书不用再审查，一律处死吧。(P. 44)

董译：其余的嘛，也不必费心劳神，统统除掉拉倒。(P. 46)

"sin *hacer más cala y cata* " es una expresión, que significa " sin hacer más averiguaciones"; " cala y cata " se refiere a la diligencia que hacen para averiguar la cantidad de los bastimentos y provisión. La cala se entiende de lo sólido y árido, y la cata, de lo líquido. La versión de Yang se limita a traducir el sentido semántico de la expresión pero no le da importancia el matiz estilístico que conlleva. Por el contrario la versión de Dong, en cambio toma nota de esto, él usa una fórmula de cuatro caracteres "费心劳神" para compensar "cala y cata"; inclusive al nivel de la estructura sintáctica, la versión de Dong respeta el carácter yuxtapuesto de "cala y cata", pues hace también uso de un modismo chino, que cumple semejante función, así la versión de Dong consigue recrear la aliteración.

Con esto, no queremos decir que todas las estructuras de yuxtaposición se pueden traducir a la fórmula de cuatro caracteres. En la práctica de la traducción, no existe ninguna regla fija. La traducción, por encima de ser una ciencia, es una arte, en donde cualquier forma debe ser al servicio del contenido. Veamos el siguiente ejemplo:

3. Y no lo tengas a mucho; que ***cosas y casos*** acontecen a los tales caballeros por modos tan nunca vistos ni pensados, que con facilidad te podría dar aún más de lo que te prometo. (I, cap. VII)

杨译：你别以为这有什么希奇。游侠骑士的遭遇，好些是从古未有而且意想不到的，所以我给你的报酬即使比我答应的还多，我也绰有余力。(P. 52)

董译：你别以为这有什么了不起，其实游侠骑士的境遇和机遇从来都是亘古未见始料不及的，也许不费多大力气，我赠送给你的会远远超过我许诺给你的。(P.54)

Para traducir la aliteración de " *cosas y casos* ", el Sr. Dong usa dos palabras con la misma terminación "yù", trasladando el sentido a la vez la forma. Mientras que la Sra. Yang usa "遭遇", según define *el Diccionario del Chino Contemporáneo,* esta palabra significa, en la mayoría de los casos, encontrarse o los

encuentros con desgracias. Por lo contrario don Quijote, en este caso quiere decir las oportunidades e incluso los milagros que le van a pasar, por eso, no nos parece muy cierto el uso de esta palabra, pese a que también puede referirse a encuentros generales. Además, con una sola palabra así, tampoco refleja el efecto de la aliteración.

Resumiendo, podemos decir que la aliteración es un elemento traducible, para lo cual hay que hacer uso de diferentes técnicas de traducción: ***la compensación*** (ejemplo.1 y 2), que puede subclasificar en la medida de enfatizar el tono (ejemplo.1) y la medida de cambiar la figura retórica(ejemplo.2); ***la traducción literal*** como el ejemplo.3.

3.1.2 La similicadencia

La similicadencia es un juego con la rima, o sea, con la terminación. Fray Luis de Granada, en su *Retórica eclesiástica* recomendaba evitar el frecuente encuentro de vocales, la excesiva repetición de una misma letra y el encuentro de vocablos consonante, Pero Cervantes jugaba con todos los recursos, y los parodiaba. Al traducirla, tenemos que tomar atención en reflejar este efecto irónico y paródico.

4. Servía en la vent***a***, asimesmo una moza asturian***a***, ancha de car***a***, llana de cogote, de nariz rom***a***, del un ojo fuerte y del otro no muy san***a***, (I, cap. XVI)

杨译：客店里还有个帮佣的阿斯杜利亚姑娘，她宽脸盘，扁脑勺，塌鼻子，瞎一只眼，另一只也有毛病。(P.111)

董译：在店里帮工的是一个阿斯图里亚斯女子，长着一张宽脸盘，扁脑勺，塌鼻子，一只眼看不见，另一只也有毛病。(P.114)

Aquí, es evidente que la similicadencia de " *-a*", como una letra es imposible traducirla. Pero tenemos cierta medida para recrear el mismo efecto. Ambos traductores usan ***la modulación de sílabas***, que es otro tipo de ***compensación.*** En chino, una sílaba constituye un carácter y una palabra puede constituirse por una o varios caracteres. La organización de las palabras precisamente se basa en el número de sílabas, o sea, las palabras compuestas por el mismo número de sílabas se usan juntas. Por ejemplo: **惨象**，已使我*目不忍视了*；**流言**，尤使我*耳不忍闻*。(鲁迅《记念刘和珍君》) Aquí, las palabras de dos sílabas y las de cuatro sílabas se contraponen, así que la oración se ve muy ordenada y bien proporcionada.

Pues bien, la Sra. Yang y el Sr. Dong, se sirven de esta característica del chino usando la triple oposición de frases de tres sílabas, creando de este modo un efecto humorístico. Y la imagen de la moza sale igualmente viva e interesante.

5. --Deteneos, caballeros, o quienquiera que se***á is***, y dadme cuenta de quien so***is***, de dónde ven***ís***, adónde va***is***, qué es lo que en aquellas andas llevá***is ;***... (I, cap. XIX)

杨译："骑士们！或者随你们是什么人吧，站住！快快交代：你们是谁，打哪里来，往哪里去，这担架上抬着的又是谁。"(P. 139)

董译：“众骑士请止步！不论诸位是何许人士，立即向我通报各自姓名，来自何处，前往何方，肩舆内装载何物。”(P.141)

En este ejemplo, para reflejar la similicadencia de *"-is"*, los dos traductores usan la misma técnica, ***la modulación de sílabas***, Esta vez, trata de la oposición de las frases de cuatro sílabas. Así que, la oración se ve tan concisa y ordenada como la original. Además cabe mencionar que el Sr. Dong, en este caso, imita mejor el lenguaje culto de don Quijote, que es un rasgo principal de la obra.

6. --Plega a Dios, Sancho, que así sea; porque del di***cho*** al he***cho*** hay gran tre***cho***. (II, cap. XXXIV)

杨译：“桑丘啊，但愿天意能如人意！因为‘说是说，干是干，相隔很远’呢。”（P.249）

董译：桑丘，但愿上帝保佑你说到做到。可是，说是说，做归做，相符难得。”（P.715）

Se sabe que aquí trata de la traducción de una frase hecha. Aunque la estructura sintáctica de los dos es similar, pero creo que la del Sr. Dong es mejor. Porque el "说" y el "做" tiene el mismo vocal, así que refleja más exactamente la similicadencia de "-cho". En una palabra, a través de apreciar estos ejemplos, podemos concluir que generalmente, la similicadencia propiamente dicha, igual como la aliteración, es imposible de traducir. Pero a los traductores tampoco les interesa el grafema de LO, sino el efecto fónico que causa tal y cual grafema o combinación de grafemas. En el caso de la similicadencia, gracias a que lleva un ritmo paralelístico, según A. Rosenblat (2014) podemos aplicar en su traducción la modulación de sílabas con el motivo de compensar el mismo efecto paralelístico y simétrico. Tal modulación, a veces, se debe a la intención deliberada de los traductores (ejemplo. 4, 5), pero otras veces, se atribuya a la mera intuición (ejemplo 6), que consiste en una reacción automática en el proceso de traducir.

3.1.3 La anáfora

La anáfora trata de la reiteración de una o varias palabras al comienzo de frases análogas o al principio de cada verso. Esta figura se basa en el efecto del ritmo sobre la sensibilidad humana. La reiteración de las palabras es síntoma de interés, emoción o énfasis, atrae la atención y hace más intenso el significado. Este recurso tiene un fuerte estilo oratorio. De modo que al traducirla, debemos poner énfasis en recrear el mismo ímpetu y majestuosidad. Lo afortunado es que como la anáfora trata de la repetición de palabras, no fonemas o grafemas como la aliteración o la similicadencia, podemos traducir su significado y a la vez mantener su secuencia.

7. -- ¿Vienes a ver, por ventura, ¡oh fiero basilisco destas montañas!, si con tu presencia vierten sangre las heridas deste miserable a quien tu crueldad quitó la vida, ***o*** vienes a ufanarte en las crueles hazañas de tu condición, ***o*** a ver desde esta altura, como otro despiado Nero, el incendio de su abrasado Roma, ***o*** a pisar arrogante este desdichado cadáver, como la ingrata hija al de su padre Tarquino? Dinos presto a lo que vienes... (I, cap. XIV)

杨译：“山里的妖精啊！你难道还要来瞧瞧，给你虐待死的可怜人当了你的面、伤口里是否会冒出血来吗？或者干下了狠心事儿自鸣得意吗？或者要象个全无心肝的尼罗，居高临下地观赏烧剩的罗马吗？或是要象达吉诺的忤逆女儿践踏父亲的尸首那样，凶悍地践踏这倒霉人的遗体吧？你来干什么？…（P.100）

董译：你这条满山乱窜的凶狠毒蛇！你的铁石心肠已经要了他的命，现在跑来，难道还要害得这可怜人浑身的伤痕重新鲜血淋漓不成？还是来这儿炫耀只有你这种凶狠的人才干得出的好事？还是象残忍的尼禄一样，站在高处欣赏大火冲天的罗马城？再不就是想学习那个践踏生父塔吉诺尸首的不孝之女趾高气扬地从这具不幸的躯体上踩过去？快说吧，你到底来干什么？…（P.102）

Esta anáfora aparece en prosa, así que al traducirla, puede ser un poco liberal. La Sra. Yang usa "或者…或者…或是" para traducir" o... o...o..." , mientras el Sr. Dong emplea "还要…还是…还是…" ninguno de los dos traduce exactamente la anáfora de "o", pues si usa la repetición de las tres mismas palabras, a nosotros nos parecerá monótono, y no suena bien. Así con un cambio mínimo, sale más natural y más agradable al oído.8. -- ¿Es posible, señor hidalgo, que haya podido ***tanto*** con vuestra merced la amarga y ociosa lectura de los libros de caballerías? ... ¿ Y cómo es posible que haya entendimiento humano que se dé a entender que ha habido en el mundo aquella infinidad de Amadises, y aquella turbamulta de ***tanto*** famoso caballero, ***tanto*** Emperador de Trapisonda, ***tanto*** Felixmarte de Hircania, ***tanto*** palafrén, ***tanta*** doncella andante, ***tantas*** sierpes, ***tantos*** endriagos ***tantos*** gigantes, ***tantas*** inauditas aventuras, ***tanto*** género de encantamentos, ***tantas*** batallas, ***tantos*** desaforados , ***tanta*** bizarría de trajes, ***tantas*** princesas enamoradas, ***tantos*** escuderos condes, ***tantos*** enanos graciosos, ***tanto*** billete, ***tanto*** requiebro, ***tantas*** mujeres valientes, y, finalmente, ***tantos*** y tan disparatados casos como los libros de caballerías contienen? (I, cap.XLIX)

Así repite veintiuna veces la palabra "tanto" cuando el Canónigo de Toledo, compadecido de ver a Don Quijote preso en una jaula, víctima de sus libros de caballerías. El empleo de esta figura tiene el fin de neutralizar el conmovedor patetismo de la escena. (9)

杨译：“先生，您读了些恶劣无聊的骑士小说，怎么脑经就糊涂了，竟自以为着了魔，还把这类分明虚假的事都信以为真呀？象那么无穷无尽的阿马狄斯，那么大群的著名骑士，那么多特拉比松达皇帝，那么多费丽克斯玛德·台·伊尔加尼亚，那么多女人坐的马匹和游荡的姑娘，那么多的蛇和怪兽和巨人，那么多闻所未闻的奇遇，各种各样的魔法，那么多的 打仗和凶狠的搏斗，那么华丽的服装，那么多痴情的公主，封为伯爵的侍从、滑稽的侏儒，那么多的情节和谈情说爱，那么多好斗的女郎——一句话，骑士小说里讲的那么多荒乎其唐的东西，稍有理性的人，哪里会信以为真呢？（P.445）

董译：“ 绅士先生，那些艰涩无聊的骑士小说果真有这么大本事搅昏您的头脑，并得您真的相信自己中了魔法，以及诸如此类荒诞不经的胡言乱语？常人的头脑怎么可以认为世上真的出现过子孙绵延的阿马迪斯家族、成群结伙的著名骑士，还有什么特拉布松皇帝、什么费里克斯马尔特·德·伊尔卡尼亚，什么驯马、什么游荡淑女、什么毒蛇怪兽、什么巨人、种种怪诞的冒险、花样翻新的魔法、激烈的战斗呀、凶狠的厮杀呀、奇装异服、多情公主、当伯爵的侍从、出洋相的 侏儒、书来信往谈情说爱、女人称雄，等等；总之，骑士小说上那些连篇的胡说八道？…（P.441）

Aquí, ni la Sra. Yang ni el Sr.Dong repite tantas veces como la obra original. Yang sólo repite trece veces de "那么" y "那么多" y Dong se reduce más aún a seis veces de "什么". Pues, de acuerdo con la costumbre china, no usamos repeticiones en tanta frecuencia y en tan corto sintagma. Así para lo natural de la LT, ambos traductores reducen el número de repetición. Por medio de este ejemplo y el segundo se ve que pese a la relativa facilidad de traducir la anáfora, para adaptarse al gusto de los lectores chinos, hay que hacer pequeño reajuste en base de la traducción literal.

9. « ***Sancho*** lo dij***o***, ***Sancho*** lo hiz***o***, ***Sancho*** torn***ó*** y ***Sancho*** volvi***ó***»,... (II, cap.XXXIII)

杨译：‘这是桑丘说的’，‘这是桑丘干的’，这又是桑丘，那又是桑丘，…（下，P.244）

董译：‘这是桑丘说的，这是桑丘干的，这也是桑丘，那也是桑丘’，…（P.710）

Este ejemplo consiste de la combinación de la anáfora y la similicadencia. El rasgo de esta oración trata de su uniformidad. Por eso, al traducirla, lo más importante es reflejar este carácter. Podemos ver que en ambas versiones, esto es perfectamente trasladado. Pese a que la forma de la anáfora de " Sancho" se cambia con la de " 这", el efecto fónico sigue mantenido.

En fin, la traducción de la anáfora, como ya hemos visto no causa mucho problema al traductor, sólo cuando los lectores chinos no aceptarán la demasiada repetición (ejemplo. 8) , han de cambiar un poco la forma, reduciendo el número (ejemplo. 8) o reemplazando otra palabra (ejemplo.7). En la condición de la combinación de la anáfora y la similicadencia (ejemplo. 9) , hay que compensar con la modulación de sílabas o crea una nueva estructura anafórica.

3.1.4 La reduplicación

Esta figura es una repetición inmediata, por aposición, que tiene un valor intensificador. Como trata de la repetición de dos palabras seguidas, se ve fácil para traducirla. Sin embargo, no pasa esto en realidad. A veces, en chino es imposible mantener la misma orden de palabras o por razones culturales, no se puede reflejar exactamente la repetición. Como ya hemos destacado que la traducción es una tema artística, en cuya realización, hay que considerarla en todos los aspectos, lo morfológico, lo sintáctico, lo cultural etc. Ahora, vamos a concentrarnos en el análisis de los ejemplos concretos:

10. --"¡Moros, ***moros*** hay en la tierra! ¡***Moros***, ***moros!*** ¡***Arma, arma***!"

(I, cap. XLI)

杨译："'摩尔人上岸了！摩尔人来了！快拿起武器！快拿起武器！'（P.385）

董译：'摩尔人，摩尔人上岸了！摩尔人，摩尔人，快抄家伙！快抄家伙！'（P.380）

Se ve que la Sra. Yang no traduce las dos reduplicaciones de "Moros" mientras que el Sr. Dong conserva la forma al pie de la letra, por eso, leyendo la versión de Dong, con el ritmo breve, percibimos más el pánico y el desconcierto del pastor mozo.

En cuanto a la reduplicación de "arma", pese a que los dos traductores la traducen con precisión, cada uno tiene su propio estilo. Especialmente se destaca el del Sr. Dong, pues "抄家伙" es una frase típica del dialecto norteño, mientras "快拿起武器" refleja lo culta de la traductora.

11.--¿***Leoncitos a mí***? ¿***A mí leoncitos***, y a tales horas? (II, cap XVII)

杨译："拿狮崽子来对付我吗？这个时候！拿狮崽子来对付我！…（下，P.117）

董译："光天化日之下，拿狮崽子吓我？我怕狮崽子？…（P.585）

La reduplicación en este ejemplo es especial, cuya formación trata del cambio de orden de los dos sintagmas. Además, en español, omite el verbo pero en chino para expresar una idea completa, deberían agregar el verbo. La Sra. Yang usa "对付", y el Sr. Dong usa "吓" y "怕". La Sra. Yang no traduce exactamente la reduplicación, sino que emplea la repetición de una misma oración con diferente entonación, la primera de interrogación adversativa, y la segunda de oración exclamativa, imitando asimismo la actitud despectiva de don Quijote. El Sr. Dong, aprovechando ingeniosamente dos verbos diferentes, poniendo así el "我" en la posición de objeto y sujeto respectivamente, recreando con éxito la forma de la reduplicación al mismo tiempo el efecto irónico.

12.¡ ***Viva, viva*** el rico Camacho con la ingrata Quiteria largos y felices siglos, y ***muera, muera*** el pobre Basilio, cuya pobreza cortó las alas de su dicha y le puso en la sepultura! (II, cap. XXI)

杨译：但愿有钱的卡麻丘和没心肝的季德丽亚白头偕老，我巴西琉是穷人，没法子追求幸福，只有死路一条，让我这会儿就死吧！（下，P.152-153）

董译：愿财主卡马却和负心的契特丽亚幸福美满、白头偕老！就叫可怜的巴西里奥死了吧，快死了吧！谁让他穷得够不着幸福，只够得着坟墓呢？（P.119）

En este ejemplo, si traducen literalmente " viva", a los lectores chinos les parecería ridícula, pues esta palabra, en la cultura china, lleva un espeso matiz político, que en general se refiere a los emperadores o los líderes importantes. Pues nos chocaría mucho el de aplicarla a un normal rico. Por lo tanto, ambos evitan la reduplicación de "viva", reemplazando otra palabra con la misma función "但愿"/"愿" expresando la misma idea del deseo irónico. En cuanto la otra reduplicación de "muera", la Sra. Yang adopta la traducción oblicua, perdiendo la forma, y el Sr. Dong se esfuerza por mantenerla, usando "死了吧，快死了吧！" para imitar la anadiplosis; respecto al tono, lo traslada también perfectamente, igual modo imperativo como la obra original.

Aquí, nos parece necesario explicar primero el significado de " trapa". Según la nota de la obra, es voz usada para dejar paso libre a una persona de categoría, en el *Diccionario de uso del español*, dice así: " ruido de pies, de voces, etc., producido por gente. " Desde la perspectiva de conseguir el efecto equivalente, nos inclinamos a la traducción de la Sra. Yang, pues aunque " trapa" es una palabra onomatopéyica, aquí tiene su propia función de hacer dejar paso libre, y esto en chino generalmente decimos "走开，走开". Mientras el Sr. Dong, en cambio imita el ruido de pies, parece que no concuerda bien con el "让开，让开", pues lo que incluye entre comillas debería ser la voz de alguien, no primero el ruido de pies y luego viene la voz, si es así, debería dividir en dos sintagmas, usando dos veces las comillas. De todas maneras, la reduplicación de este ejemplo puede traducir literalmente sin problema.

En resumen, en cuanto la reduplicación, en la mayoría de los casos, podemos traducirla al pie de la letra (ejemplo.10); pero en otros casos dados, debido a la laguna tanto gramatical (ejemplo.11) como cultural (ejemplo.12), debemos añadir algo o cambiar algo, pero el principio de mantener el efecto equivalente, no se puede perjudicar de ninguna manera.

3.1.5 La cacofonía

El estilo de Cervantes es su lenguaje natural y llano. Él se opone intensamente al latinismo y la afectación. Razón por la cual la cacofonía intencional viene a ser un recurso importante para burlarse de la afectación y destacar el estilo coloquial, que especialmente ocurre con Sancho. Además también trata de una manera de dar su obra variedad, formando una parte particular e interesante de toda su elaboración literaria. Al traducirla, a veces nos causa problema por el sonido cacofónico originado por la repetición de algunos fonemas, en este caso, sólo podemos traducir libremente tratando de reflejar ese sentido humorístico y cacofónico.

13. La ***razón*** de la sin ***razón*** que a mi ***razón*** se hace, de tal manera mi ***razón*** enflaquece, que con ***razón*** me quejo de la vuestra fermosura. (I, cap. I)

杨译：你以无理对待我的有理，这个所以然之理，使我有理亏气短；因此我埋怨你美，确是有理。（P.12）

董译：你以无理的理由回报我的一番道理， 我为你的美貌哀叹不已，实属理所当然。（P.13）

Esta es una cita de un libro de caballerías, usada por Cervantes como objeto de burla. Notamos que ambos traductores destacan la palabra "理", y con la repetición de esta palabra, imita el efecto cacofónico. Pero comparativamente dicho, la versión de la Sra. Yang se oye más parecida a la cacofonía, pues ella trata de poner el "理" en el final de cada sintagma, creando un efecto intenso.

14.No poco gustaron los dos de ver la buena memoria de Sancho Panza, y alabáronsela mucho, y le pidieron que dijese la carta ***otras dos*** veces, para que ellos, asimismo, la tomasen de memoria para trasladarla a su tiempo. Tornóla a decir Sancho ***otras tres veces***, y ***otras tantas*** volvió a decir ***otros tres*** mil disparates. ***Tras esto***, contó asimismo las cosas de su amo; ... (I, cap.XXVI)

杨译：他们俩瞧桑丘这般好记性，不胜好笑，都把他的记性大大夸赞一番，还叫他把那封信再背两遍，好让他们也记在心上，等有功夫再写下来。桑丘又重来复去背了三遍，每遍都背得不一样，遍遍笑话百出 。接着他把自己主人的其它些事情也讲了。（P.220）

董译：两人见桑丘的记性这么好，都笑了起来，而且连连夸赞，叫他把信再背两遍，他们记住了好找时间抄出来。桑丘又把信背了三遍。信口开河胡诌了一大堆。然后他还讲了主人的好多事情，…（P.218）

Aquí, por medio de la cacofonía de "tra-", "tro-", "tor", " tre" etc., Cervantes reproducen perfectamente la torpeza de Sancho, lástima que en chino, no podemos recrear exactamente el mismo juego fónico. Los dos se limitan a la traducción oblicua, sólo reflejando el sentido.

15.…y ahora no parece por aquí esta cabeza que vi cortar por ***mis mismísimos*** ojos, ... (I, cap. XXXV)

杨译：今天呢，这个脑袋又不知到哪里去了；我亲眼看着它砍下来的…（P.324）

董译：这会儿呢，又找不见那个脑袋了。我刚才明明亲眼看到它被砍下来了…（P.320）

Sancho, como un campesino sin educación, siempre usa lenguaje rústico, que conlleva un estilo coloquial. Aquí "mismísimos" será un buen ejemplo. Y notamos que la Sra. Yang lo pasa por alto y no lo enfatiza con intención mientras el Sr. Dong lo compensa con añadir el adverbio "明明 ", así intensificando más el tono.

16.… y el diablo me pone ante los ojos ***aquí, allí, acá*** no, sino ***acullá,*** un talego lleno de doblones,... (II, cap. XIII)

杨译：魔鬼老把满满一口袋金元放在我眼前，一会儿在这里，一会儿在那里，不在这边，就在那边；（下，P.90）

董译：老是觉得不是这儿就是那儿，魔鬼总在我面前丢下满满一口袋金币，…（P.559）

Aquí, la cacofonía de las cuatro palabras es una manera de hablar, típica de los campesinos. La Sra. Yang, por medio de agregar dos estructuras paralelas en chino ("一会儿…一会儿"，"不…就…") reproduce el lenguaje rústico de Sancho Panza.

En resumidas cuentas, para traducir la cacofonía, podemos adoptar muchas técnicas, entre otras, ***la traducción literal*** (Ejemplo.13), ***la traducción oblicua*** (Ejemplo. 14) ***la compensación*** con añadir palabras (Ejemplo. 15) o frases (Ejemplo. 16) para enfatizar más el tono, reproduciendo así, el efecto de la cacofonía.

3.2 Medios de la rima

Como hemos mencionado que Cervantes es un gran creador lingüístico. Esta capacidad no sólo se ve por su prosa, sino más aun por sus versos. En *Don Quijote*, podemos ver muchos poemas, sonetos o glosas. Todos estos son rimados, entre otros, hay la rima alternante, la rima pareada, la rima cruzada etc. Según dice Vicente Gaos, a los buenos poetas, la tiranía de la rima les fuerza a encontrar sus mayores bellezas. Razón por la cual, los traductores deben prestan mucha atención en la lectura y valores su contribución a la calidad estilística del conjunto. Sólo así lograrán reproducirla o compensarla.

17. Crece el dolor y crece la vergüenz***a***
en Pedro, cuando el día se ha mostrad***o***,
y aunque allí no ve a nadie, se avergüenz***a***
de sí mesmo, por ver que había pecad***o***:
que a ver magnánimo pecho a haber vergüenz***a***
no sólo ha de moverle el ser mirad***o***;
que de sí se avergüenza cuando yerr***a***,
si bien otro no ver que cielo y tierr***a***. (I, cap.XXXIII)

杨译："彼得望着将要破晓的天，
加添了悲痛，越发意乱心亏，
虽然当时没有谁在旁边，
他心里明白自己是犯了罪：
伟大的胸怀不肯自欺自骗，
不必被人知道才感觉羞愧，
有了过错良心的谴责难免，
尽管天地之外一无人见。（P.295-296）

董译：佩德罗注视天色大亮，

痛苦与羞愧不断增长。

举目四周虽无一人窥探，

也不能饶恕可耻的不端。

即便过错不为外人知晓，

宽厚的胸怀壬仍如火燃烧。

深深懊悔自己不慎失足，

哪怕面前只有黄天后土。　　（P.291-292）

Enfocándolo desde la pura perspectiva formal, nos damos cuenta de la excelente traducción de la Sra. Yang en respecto a la rima alternante, cuya fórmula es *abab*. Mientras que el Sr. Dong la cambia en la rima pareada, la cual también tiene su propia característica. Así, sabemos que para traducir la poesía, lo más importante, como pasa con cualquier especie de texto, es reflejar el sentido, luego, en base de esto, trata de mantener la original rima o crear otra nueva. Todo depende de por una parte, la importancia de la rima para contribuir el valor estético, por otra parte, del respectivo estilo o capacidad lingüística de cada traductor.

18. Es de vidrio la muje***r***;
pero no se ha de proba***r***
si se puede o no quebra***r***,
porque todo podría se***r***.　　(I, cap.XXXIII)

杨译：　　女人是琉璃做成，

别考验她的坚脆，

试试她碎、不碎，

因为两者都可能。　（P.297）

董译：女人全是玻璃做成，

别去试验是否坚硬。

或者破碎或者幸存，

什么事情都会发生。　（P.293）

En la poesía original, rima en cada verso. Pero ninguno puede trasladar el significado a la vez la rima. Por eso, cada uno hace su cambio. Se ve que la coincidencia del sentido y la rima no pasa en cualquier momento.

19. A la guerra me lleva

mi necesida***d***;
si tuviera dineros,
no fuera, en verda***d***. (II, cap.XXIV)

杨译： “我从军是因为穷困；
如果有钱，我决不肯。” （下，P.178）

董译：穷人只好去当兵，
有钱谁肯来卖命。 （P.644）

A la primera vista, parecería que la traducción del Sr. Dong es mejor, gracias a su antítesis ordenada y su rima. Pero, a nuestro parecer, la de la Sra. Yang tiene más ventaja. Pues hay que darse cuenta de que la obra original trata de una seguidilla cantable, cuya característica es su forma flexible, como vemos aquí, donde hay varias puntuaciones. La Sra. Yang, mediando la aliteración de "困" y "肯" y la vocal nasal " un" y " en ", y la puntuación "如果有钱" recrea el mismo efecto de esta canción.

En una palabra, para traducir la rima, precisa en gran medida el ingenio y la inspiración del traductor. Un capaz traductor, puede reflejar el significado semántico asimismo la rima. Pero vale la pena mencionar que no se requiere una rima exacta como la original, porque la forma, como hemos mencionado muchas veces, debe ponerse al servicio del fondo.

3.3 Medios de la imitación de los sonidos

Aquí nos referimos a la onomatopeya. Esta figura retórica no se destaca mucho en *Don Quijote.* Pero como es una parte de la fonoestilística, escogemos unos pasajes para analizar y buscar la manera apropiada de traducirla.

20.... le sobrevino otra mayor, que fue que le pareció que no podía mudarse sin hacer ***estrépito*** y ruido,... (I, cap. XX)

杨译：不料难的还在后面：他方便的时候要不出声响实在办不到。（P.151）

董译：不料，更大的难题还在后面：方便的时候怎么才能不劈啪乱响呢？（P.152）

Primero veamos el significado de " estrépito", en el *Diccionario de uso del español* (1966: 235), define así: *«Estruendo». Ruido muy grande, como el de caerse muchas cosas a la vez, o el que hace mucha gente moviéndose y gritando.* Como ya hemos dicho antes, traducir las palabras onomatopéyicas no trata de la transliteración, sino que debería reflejar el sonido en la mente de los lectores originales y hacer entender a los terminales. Aquí la Sra. Yang, quizá por una vergüenza femenina, traduce este sonido de una manera vaga. El Sr. Dong, en cambio, lo traslada exactamente, y así lleva mucho sentido de humor, creando con más viveza y la imagen cómica de Sancho.

21. Digo que oyeron que daban unos golpes a compás, con un cierto ***crujir*** de hierros y cadenas, que acompañados del furioso ***estruendo*** del agua, que opusieran pavor a cualquier otro corazón que no fuera el de don Quijote. (I, cap.XX)

杨译：那是有节奏的敲打声，夹杂着铁片和铁链的碰擦声，再加上汹涌的水声。除了堂吉诃德，谁听了都会害怕的。（P.144）

董译：我说了， 那是一阵阵有节奏的拍打，夹杂着铁片和铁链的嘎吱声， 在狂鸣怒吼的水声衬托下， 除了堂吉诃德，谁听了都会吓得心惊胆战。（P.146）

Evidentemente, la versión del Sr. Dong es más viva e impresionante: "嘎吱声"concretamente describe el sonido de "crujir", y "狂鸣怒吼" pesa más que "汹涌", reflejando vivamente lo majestuoso del " estruendo".

En una palabra, gracias a que el chino es un idioma que se abunda en las expresiones onomatopéyicas, a los traductores generalmente no sugiere problemas. Se puede aplicar la traducción literal e incluso, si es necesario, agrega un poco más.

3.4. Medios de juego de palabras

Con el término del juego de palabras, queríamos referirnos a una frase compuesta aprovechando la doble acepción de una palabra o la casi igualdad de dos palabras, para conseguir un efecto gracioso o ingenioso. Utiliza varias figuras retóricas: el zeugma, el retruécano, la paronomasia, el equívoco y el calambur. En este pasaje, nos reducimos a mencionar sólo una clase — la paronomasia, que es uno de los recursos más fundamentales para crear una atmósfera de juego expresivo, dando su tono a toda la obra.

La paronomasia, en *Don Quijote*, se vale como un recurso cómico o aun un puro efecto acústico, en este caso último, es muy difícil de traducir. Veamos los ejemplos.

22. … siguiéndole el bien ***barbado barbero***.（I, cap.XXIX）

杨译：满**面胡子的理**发师紧紧**跟着她**，…（P.256）

董译：**大胡子理**发师紧紧**在后面跟上**，…（P.253）

Como la paronomasia puede constituirse por la casi igualdad de dos palabras, en algunos casos, puede coincidirse con la aliteración o la similicadencia。 En este ejemplo, vemos que " barbado barbero "también forma la aliteración. No obstante, sea la paronomasia, sea la aliteración, es imposible de traducir el efecto causado por la agrupación de unos fonemas. Ambos traductores se limitan a la traducción oblicua。

23. ¿Quién barrenó los navíos y dejó en seco y aislados los valerosos españoles guiados por el ***cortesísimo Cortés*** en el Nuevo Mundo ？（II, cap.VIII）

杨译：最文雅的高尔泰斯率领西班牙的好汉登上新大陆，沉没了船只孤军作战，是谁命令的吗？（下，P.58）

董译：温文尔雅的科尔特斯④率领英勇的西班牙人到新大陆后，是谁逼他击沉战舰，使得下属只能滞留陆地，背水一战？（P.528）（④征服美洲的西班牙名将之一，其姓氏"科尔特斯"意即：有礼貌的，有教养的。此处显然是文字游戏。）

Aquí, ambos traductores se valen de la traducción literal, pasando por alto la paronomasia。Sólo que Dong hace una nota para hacer conocer este rasgo。

24. Hasta agora no he tocado ***derecho*** ni llevado ***cohecho***, … （II, cap.LI）

杨译：我至今没有享权利，也没有受贿赂；（下，P.366）

董译：到眼下，我没有领俸禄，也没有收贿赂。（P.835）

Aunque ambos compensan la figura con otra — la antítesis, a nuestro parecer, Dong reproduce mejor el tono de Sancho. Pues Sancho es un campesino, sea o no el gobernador de la ínsula Bartacia, no pudiendo cambiar su lenguaje rústico. Pero Yang Jiang usa frases como "享权利"y "至今", evidentemente no corresponde con su imagen. Dong Yansheng, en cambio, usa "到眼下", "领俸禄"；estas palabras cotidianas reflejan mejor la característica de Sancho。

25. Dejó ***encerradas*** y ***enterradas*** en una pate de quién yo sola tengo noticia muchas perlas y pierdas de gran valor, con algunos dineros en cruzados y doblones de oro。（II, cap.LXIII）

杨译：他埋藏了许多珍珠宝石和葡萄牙、西班牙的金币，埋藏的地方只有我知道。（下，P.455）

董译：他先把许多贵重的珍珠宝石和葡萄牙、西班牙金币深深埋在一处。这件事只有我知道。（P.921-922）

Aquí, la paronomasia de "encerrado" y "enterrado" coincide con la aliteración y asimismo con la similicadencia, así que la dificultad de traducir se duplica. Yang trata de compensarla con la repetición "埋藏", mientras que Dong añade "深深" para enfatizar el tono, compensando asíla paronomasia.

Generalmente, la paronomasia no se puede traducir directamente. Además de la traducción oblicua, (ejemplo.22), se puede compensar por varias maneras, entre estas figuras la de enfatizar el tono (ejemplo.25), la de poner antítesis (ejemplo.24), la de hacer nota (ejemplo.23).

Referencias bibliográficas

Carreter, F. L. (2008). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.

Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation* (Vol. 31). London: Oxford University Press.

Cervantes Saavedra, Miguel de. (1956). *El Ingenioso Hidalgo: Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Espasa-Calpe.

Instituto Cervantes. (2014). *El español: una lengua viva, Informe 2014*. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf.

Moliner, M. (1966). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.

Newmark, P. (1988). *A textbook of translation* (Vol. 1, p. 988). New York: Prentice Hall.

Nida, E., & Taber, C. R. (1986). *Teoría y práctica de la traducción*. Madríd: Cristiandad.

Rosenblat, Á. (2014). *La lengua del «Quijote»*. Athenaica Ediciones Universitarias.

Tytler, A. F. (1978). *Essay on the Principles of Translation (1813): New edition* (Vol. 13). John Benjamins Publishing.

Yebra, V. G. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Editorial Gredos.

Yllera, A. (1984). *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid: Editorial Alianza.

陈宏薇 [Chen Hongwei]. (1998). *汉英翻译基础 [Introducción a la traducción entre chino e inglés]*. 上海[Shanghai] ：上海外语教育出版社[Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai].

董燕生（译）[Dong Yansheng (Trad.)]. (1995). *堂吉诃德 [Don Quijote]*. 浙江 [Zhejiang]：浙江文艺出版社[Editorial Wenyi de Zhejiang].

傅仲选[Fu Zhongxuan]. (1993). *实用翻译美学 [Estética para la traducción]*. 上海 [Shanghai]：上海外语教

育出版社 [Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai].

罗常培[Luo Changpei]. (1956). *汉语音韵学导论 [Introducción a la fonoestilística de la lengua china]*. 北京[Beijing]：中华书局[Editorial Zhong Hua Shu Ju].

清：李重华[Qing: Li Chonghua]. *贞一斋诗话 [Hablando sobre las poesías en el Pabellón Zhenyi]*. 王寿亨编选 [Editado y seleccionado por Wang Shouheng]. (1997). 北京[Beijing]：中国社会科学出版社[Editorial de Ciencias Sociales de China].

王力[Wang Li]. (2014). *汉语音韵学 [Fonoestilística de la lengua china]*. 北京[Beijing]：中华书局[Editorial Zhong Hua Shu Ju].

王铁钧[Wang Tiejun]. (2012). *诗词写作入门 [Introducción a la redacción de poemas]*. 北京[Beijing]：中国石化出版社[Editorial Shihua de China].

杨绛（译）[Yang Jiang (Trad.)]. (1987). *堂吉诃德 [Don Quijote]*. 北京 [Beijing]：人民文学出版社[Editorial de la Literatura del Pueblo].

张绪华[Zhang Xuhua]. (2006). *西班牙语修辞学 [Retórica de la lengua española]*. 上海[Shanghai]：上海外语教育出版社[Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai].

Traducción de numerales en la interpretación

YUAN GAO

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: En las actividades de la interpretación, dada la frecuencia con que aparecen los números y la importancia de los mensajes llevados por éstos, la traducción de numerales siempre ha sido un foco de atención tanto para los intérpretes como para los docentes de esta profesión. Por otra parte, cuando se traducen, a pesar de poner mayores esfuerzos cognitivos, todavía es difícil cumplir en tiempo limitado la recepción, memorización, apuntación, calculación y el envío de mensajes, lo cual ha bajado la precisión del enunciado traducido. Por ello, la traducción de números ha generado obstáculos para los intérpretes. El hecho de que los numerales estén traducidos bien o no, influye en el resultado de las negociaciones y las reuniones. En este sentido, en este trabajo hacemos hincapié en investigar la traducción de numerales entre chino y español a fin de resumir principios y métodos traductores correspondientes con abundantes y representativos ejemplos idiomáticos.

Palabras clave: traducción; interpretación; número; táctica traductora

Introducción

Generalmente en los idiomas existen cinco tipos de numerales: cardinales, ordinales, partitivos, multiplicativos y colectivos. Cada uno de ellos se expresa de formas distintas y cuenta con diferentes aplicaciones según las circunstancias. Desde el punto de vista lingüístico, además de describir la cantidad, el numeral también está cargado de cierto significado cultural. Por lo tanto, traducir números es mucho más complicado de lo que nos imaginamos. Al mismo tiempo, la traducción de números es de mucha importancia para las comunicaciones translingüísticas y transculturales, ya que tienen una relación muy importante con las reuniones y congresos, donde se manejan: precios, volúmenes, fechas, etc. En este caso, los intérpretes se ven obligados a traducir de manera rápida y correcta tales especificaciones. Si ellos desean alcanzar el nivel requerido, es necesario hacer uso de tácticas de traducción, pues en este trabajo al analizar las diferencias entre los números chinos y españoles se dedica al estudio de la traducción de numerales en la interpretación según la tipología de números, con el fin de encontrar regularidades concernientes.

1. Traducción del numeral cardinal

El numeral cardinal sirve para expresar la cantidad concreta. En la vida diaria, este tipo de numeral es usado con mucha frecuencia, porque sin él sería imposible mencionar la hora o indicar la cantidad de los artículos. A parte de eso, el numeral cardinal ostenta una composición estructural complicada y un uso flexible. A continuación, vamos a hablar de cómo se traduce de acuerdo con diversas situaciones.

1.1 Traducción de tiempo

En la interpretación, el tiempo cuando tiene lugar una acción o un asunto, constituye un mensaje muy valioso que los traductores deben transmitir de manera precisa. Aquí el tiempo hace referencia a fechas, horas y periodos. No es necesario manejar métodos de traducción particulares, simplemente deben tener en cuenta el uso en las dos lenguas, y traducir literalmente del chino al español y viceversa.

[1]-El mundo no conoció la existencia del Nuevo Continente antes del doce de octubre de 1492 en el que Cristóbal Colón pisó la tierra americana.

克里斯托弗·哥伦布于1492年10月12日踏上美洲土地，在此之前世界并不知道新大陆的存在。

[2]-*北京奥林匹克运动会于2008年8月8日晚上8点零8分正式开幕。*

Los Juegos Olímpicos de Beijing se inauguraron a las ocho y ocho de la noche del ocho de agosto de 2008.

Ahora bien, en la traducción de las épocas al español, algunos intérpretes han cometido errores con el uso de las expresiones estándares. En castellano, existen tres fórmulas primordiales, la primera, la década de los ochenta; la segunda, los años ochenta; y la tercera, la década de 1980.

Cuando se traduce el numeral que describe un periodo, hay que prestar atención a las frases que hacen referencia a los tiempos mencionados, para evitar fallos gramaticales. Por ejemplo, "a comienzos del siglo pasado", "a mediados de septiembre", "a finales del primer trimestre", etc. En chino, "……*初/初叶/初期/上旬*" corresponde a "a comienzos/inicios/principios de...", y "……*中/中叶/中期/中旬*" con "a mediados de...", "……*末/末期/下旬*" con "a finales de……" o "a fines de..." o "a la finalización de...".

[3]-*二十世纪70年代末，中国采取了改革开放政策，从此中国的对外开放展开了新的篇章。*

A finales de la década de los 70 del siglo XX, China aplicó la política de reforma y apertura, a partir de lo cual la apertura al exterior del país abrió un nuevo capítulo.

1.2 Traducción de cantidades

Usualmente se suele mostrar la cantidad de algún elemento con la composición del "numeral cardinal+unidad". Aquí, la unidad abarca cuantificadores, medidas y divisas. En las prácticas de interpretación las unidades cuantificadoras más utilizadas son *pieza, cabeza y caja*; las unidades de medida y de divisas han sido alistadas en las siguientes tablas, las cuales son de vital importancia para el trabajo de

interpretación por su uso frecuente.

Tabla 1: Unidades de medida en chino y español

长度 (longitud)	*面积* (superficie)	*体积* (volumen)	*容积* (capacidad)	*重量* (peso)
微米 (micra)	*平方微米* (micras^2)	*立方毫米* (milímetro^3)	*毫升* (mililitro)	*毫克* (miligramo)
毫米 (milímetro)	*平方毫米* (milímetro^2)	*立方厘米* (centímetros^3)	*厘升* (centilitro)	*克* (gramo)
厘米 (centímetro)	*平方厘米* (centímetro^2)	*立方分米* (decímetros^3)	*分升* (decilitro)	*镑* (libra)
米 (metro)	*平方米* (metros^2)	*立方米* (metros^3)	*升* (litro)	*千克* (kilogramo)
千米/公里 (kilómetro)	*公亩* (área/ decámetro^2)	*立方公亩* (decámetro^3)	*十升* (decalitro)	*万克/十公斤* (miriagramo)
英寸 (pulgada)	*公顷* (hectárea/hectómetro^2)	*立方公顷* (hectómetro^3)	*百升* (hectolitro)	*担* (quintal)
英尺 (pie)	*平方公里* (kilómetro^2)	*立方公里* (kilómetro^3)	*千升* (kilolitro)	*吨* (tonelada)
长度 (longitud)	*面积* (superficie)	*体积* (volumen)	*容积* (capacidad)	*重量* (peso)

Tabla 2: Unidades de divisas en chino y español

Denominación de chino	Código	Denominación de español
人民币	RMB	Yuan chino/Renminbi chino
英镑	GBP	Libra Esterlina (Reino Unido Libra)
美元	USD	Dólar USA
欧元	EUR	Euro
加拿大元	CAD	Dólar Canadiense
墨西哥比索	MXP	Peso Mexicano
古巴可兑换比索	CUC	Peso Cubano Convertible
阿根廷比索	ARS	Peso Argentino

巴西雷亚尔	BRL	Real Brasileño
日元	JPY	Yen Japonés
韩元	KWD	Won Coreano
印度卢比	INR	Rupia India

La mayor dificultad al traducir este numeral del chino al español, y viceversa, consiste en que no se puede ver una equivalencia entre la posición y el nivel de los números.

Para llegar a un nivel superior, el chino necesita cuatro posiciones numerales, mientras que el español sólo tres. Con esta afirmación, podemos asegurar que las dos lenguas sólo comparten los conceptos de números menores a diez, así como cifras de diez, cien y mil. Con excepción de las anteriores, las unidades del chino contemplan "*万*" (diez mil) y "*亿*" (cien millones), pero el español solamente posee "millón", "billón" y "trillón". Este vacío semántico obliga a hacer cálculos complicados en un corto tiempo, lo cual puede generar barreras idiomáticas.

En este sentido, nos permitimos recomendar un procedimiento eficiente para traducir el número cardinal: *el método de complementar posiciones numerales*. Como su nombre lo dice, se trata de una táctica de la traducción equivalente donde se tiene que recordar la posición numeral tanto del chino como del español, cuya correspondencia se muestra en la Tabla 3. De esta manera, se rellena el vacío de los niveles numerales y se elimina el proceso de cálculo; este procedimiento permite que se concentre en recibir, decodificar y emitir los mensajes.

Tabla 3: Posiciones numerales en chino y español

Chino	*万亿*	*千亿*	*百亿*	*十亿*	*亿*	*千万*	*百万*	*十万*	*万*	*千*
Español	billón	cien mil millones	diez mil millones	mil millones	cien millones	diez millones	millón	cien mil	diez mil	mil

En la tabla 3, los recuadros en blanco indican numerales fijos, mientras que los en grises representan denominaciones de números añadidas. Se han catalogado en la tabla como si fueran definidos y existieran como equivalencia. Los intérpretes sólo necesitan memorizar el nombre de cada posición numeral en los dos idiomas y sus correspondencias. Tomemos el caso de "cien millones": "*亿*" en chino corresponde a "cien millones" en español; cuando los intérpretes escuchan "*三亿*" en chino, basándose en la tabla anterior, éstos deberán utilizar el término "trescientos millones"; asimismo, si escuchan "cuarenta mil millones" en español, traducirán con rapidez "*四百亿*", y así sucesivamente.

> [4]-Durante su gira por Brasil, Colombia, Perú y Chile el primer ministro de China Li Keqiang anunció una gran inversa de 30.000 millones de dólares para financiar la construcción de una vía ferroviaria bioceánica de 3.500 kilómetros en Suramérica.
>
> *中国总理李克强在出访巴西、哥伦比亚、秘鲁和智利期间，宣布投资 300 亿美元在南美建设一条长 3500 公里的"两洋铁路"。*

Con base en el método de complementar posiciones numerales, y para facilitar el trabajo de interpretación, se aconseja además aplicar *el método de combinar posiciones numerales*, el cual consiste en ejercer una función de simplificación. Por ejemplo: 123 *亿* (doce mil trescientos millones) puede ser interpretado como 12,3 mil millones, en el cual la "posición numeral de cientos millones" se incorpora a la de mil millones. Asimismo, "56 *亿*7 *千万*" se traduce normalmente a cinco mil seiscientos setenta millones, y con el procedimiento antes mencionado se traduce como 5,67 mil millones.

> [5]-*中墨两国自 1972 年建交以来，双边贸易一直保持稳步增长。2014 年中国与墨西哥的双边贸易额已达 722.4 亿美元。*
>
> Desde 1972 en que se establecieron las relaciones diplomáticas entre China y México, el comercio bilateral siempre ha desarrollado con crecimientos continuos. En 2014, el volumen del comercio bilateral entre China y México alcanzó 72,24 mil millones de dólares USA.

A lo largo de casi diez años en la docencia sobre la interpretación, la autora ha introducido *el método de complementar posiciones numerales* y *el método de combinar niveles numerales*. En la actualidad, la autora y sus estudiantes, sean universitarios o graduados, utilizan estos dos procedimientos para traducir los números, cuyos resultados han sido fructíferos.

1.3 Traducción para el sentido cultural del numeral

Conforme la evolución idiomática, el numeral ha dejado de ser un mero signo de significado y se ha convertido en un signo cultural con abundantes connotaciones, al igual que los colores, títulos, refranes y otros fenómenos. Por ello, el número de distintas lenguas refleja tonos culturales y muestra mentalidades específicas de la nación que representa. Es de conocimiento general, que por razones religiosas, los occidentales tienen cierta aversión al número 13 y al día viernes. Para los chinos, sus números preferenciales son el 6 (liù) y el 8 (bā), debido a que éstos se pronuncian de manera semejante a "*禄*" (lù) y "*发*" (fā), los cuales significan "elevarse a un nivel superior de oficio" y "enriquecerse". Cuando los intérpretes se encuentran con este tipo de números u oraciones, deben elegir las técnicas apropiadas de acuerdo al contexto para lograr una traducción más precisa.

1.3.1 Traducción del numeral retórico

1.3.1.1 Función metafórica

La metáfora consiste en un tipo de analogía o asociación entre elementos que comparten alguna similitud de significado para sustituir a uno por el otro en una misma estructura. El numeral también hace uso de la función metafórica para describir objetos o asuntos semejantes a él. Por ejemplo, en chino el refrán "*七上八下*" originalmente describe como al querer sacar quince cubos de agua de un pozo en poco tiempo, siete cubos suben y ocho bajan desequilibradamente. Actualmente se utiliza para expresar inquietud o preocupación por algo. Otro caso similar es el número 1, el cual tiene parecido a una vara, por lo tanto el día 11 de noviembre, en su forma numeral "11.11" parecen cuatro varas sueltas, lo cual hace pensar en la

palabra "*光棍儿*" (solterón), en el dialecto chino del norte. Por ello, la gente designó esa fecha como la Fiesta de los Solteros. En la actualidad, el día "Doble Once" se ha convertido en un gran carnaval de compras por internet. Tomando un ejemplo del español, "cero a la izquierda" describe a una persona que no tiene ningún valor, puesto que en el occidente todo lo que se encuentra a la izquierda del punto decimal no tiene ningún valor. (侯玉婷, 2001:41)

Para traducir los números y frases con calidad metafórica, existen dos formas: una es la traducción literal y la segunda es traducir el sentido pragmático del enunciado original. Algunos eruditos de la traducción se oponen a la primera y sólo abogan por la última. Sin embargo, la autora cree que es necesario contemplar el contexto y el objetivo del hablante antes de tomar una decisión, dado que también considera la opción de aplicar las dos conjuntamente: esto es primero hacer la traducción literal para trasladar la imagen o el estilo del enunciado original y después interpretar el sentido semántico o pragmático. Por ejemplo, la traducción literal de "*九牛一毛*" es "un pelo de nueve toros", y la traducción libre es "un poco de lo mucho". Si el hablante sólo quiere expresar el sentido profundo del refrán, sin alusión alguna a ganar efectos humorísticos, se debe realizar la traducción libre. Por el contrario, si el hablante quiere aludir a la metáfora del numeral o la traducción literal puede agregar efectos especiales como los humorísticos, se debe optar por ésta.

[6]

Parte china: *总裁先生就不要太计较了吧，这点差价对您来说简直是九牛一毛。*

Intérprete: Señor presidente, no se fije demasiado en esta pequeña diferencia de precio, que sólo le supone un pelo de nueve toros, o sea un poquito de lo mucho.

Parte extranjera: Jajaja...Señor gerente Bai, usted tiene mucho sentido de humor. Tampoco me queda remedio. Sabe que estamos en la crisis financiera.

Intérprete: *白总经理，您真有幽默感。我也是没有办法。您知道我们正处于金融危机中啊。*

En el [6], con la combinación de la traducción literal y la libre, la conversación entre las dos partes se ha hecho más fluida, relajada y armoniosa. Al contrario, cuando la traducción literal implica un malentendido o desvío del discurso original, nos vemos obligados a emplear la libre. Como se ha mencionado anteriormente, "*七上八下*" no puede traducirse como "siete arriba, ocho abajo", por lo que la traducción "estar muy inquieto/ preocupado por…" es la preferente. Se puede concluir que las experiencias del intérprete son de suma importancia. Un intérprete con amplios conocimientos en el tema tiene la capacidad de analizar la situación y de traducir de forma más flexible el numeral de calidad metafórica.

1.3.1.2 Función metonímica

La metonimia es un tipo de retórica, en la que un asunto sustituye a otro por la relación semántica existente entre ellos. En este sentido, el numeral constituye un buen medio para los lazos metonímicos. En

español, en hostales de España se enumera el retrete con el número "100", por lo tanto éste puede representar el "aseo". Entonces, "voy al número 100" quiere decir verdaderamente "voy al retrete". Aquí el número no sólo tiene una función metonímica sino que también juega un papel eufemístico al reducir el grado grosero por decir directamente "ir al retrete". (侯玉婷, 2011:8) En chino, "*七大姑八大姨*" (siete tías paternas y ocho tías maternas) (常世儒, 2008:147) con un número concreto en realidad hace referencia a todos los familiares cercanos y lejanos que alguien posee.

Para el numeral de calidad metonímica, los principios generales de traducción son: traducir libremente el sentido pragmático sin hacer caso al sentido superficial, o mantener el sentido superficial del enunciado añadiendo explicaciones necesarias para ayudar al entendimiento del oyente.

[7]-*我们欢迎来自五湖四海的朋友。*

Damos la bienvenida a los amigos procedentes de todo el mundo (*全世界*).

[8]-Doña Margarita es una mujer muy profesional y seria, pero en la vida privada está siempre en sus quince primaveras.

[Versión 1] *玛格丽特女士是一个职业女性，工作严肃认真，但是在生活中她永远十五岁。*

[Versión 2] *玛格丽特女士是一个职业女性，工作严肃认真，但是在生活中她总像一个十五岁的小女孩，永远长不大。*

En el [7], en la palabra "*五湖四海*" (cinco lagos y cuatro mares), cinco lagos son los lagos de Dongtinghu, Poyanghu, Taihu, Chaohu, Hongzehu, cuatro mares son el mar Este, el mar Amarillo, el mar Sur y el mar de Bohai. Este término con los cinco lagos más grandes y cuatro mares internos del país alude a todo el país o todo el mundo. Un refrán compuesto por cuatro caracteres incluye mucha información. Si traducimos según el significado superficial, la traducción va a confundir al oyente, pero si explicamos todos los mensajes mencionados anteriormente, el enunciado traducido será redundante, lo que perjudica el principio de eficiencia de la interpretación. En conclusión, traducir directamente el sentido concreto de la parte subrayada es la forma más rápida y eficaz.

En el [8], "quince primaveras" quiere decir "quince años" y marca una edad de inocencia y frescura, que se atribuye a la tradición de la ceremonia de adultez para las chicas de quince años en los países hispanohablantes. Así poco a poco los "quince años" se han hecho una línea divisoria entre la infancia y la madurez. Sin embargo, en este caso sólo se traduce "quince años", los oyentes piensan posiblemente que la señora Margarita se ve muy joven. En chino, también hay expresiones semejantes, por ejemplo "*祝你生日快乐! 永远十八岁!*" Por eso, las explicaciones subrayadas en el texto traducido son imprescindibles.

1.3.1.3 Función hiperbólica

La hipérbole es una figura retórica que amplia o reduce los matices de un asunto determinado para crear una imagen difícil de olvidar. El numeral tiene la misma función, puesto que aumenta y reduce el volumen de acciones y asuntos. Por ejemplo, "mil gracias" quiere decir "muchas gracias". Los

hispanohablantes suelen usar "cuatro" para representar "varios" o "pocos", entonces, "sólo me gustan cuatro cosas" quiere decir "sólo me gustan pocas cosas". En chino, "*万紫千红*" (diez mil flores de violeta y mil de rojo) alude al paisaje de la espléndida floración de primavera.

[9]-*千言万语诉不尽中阿两国之间的友谊。*

[Versión 1] Cuántas palabras (*多少话*) no pueden expresar la amistad establecida entre China y Argentina.

[Versión 2] Mil e incluso diez mil palabras no pueden expresar la amistad establecida entre China y Argentina.

[10]-Para explicar el problema del transporte, les hemos enviado cien emails.

[Versión 1] *为了解释运输的问题，我们已经向贵方发了很多封邮件* (muchos emails)。

[Versión 2] *为了解释运输的问题，我们已经向贵方发了一百封邮件。*

[11]-*三百六十行，行行出状元。*

De todos los sectores, salen profesionales destacados.

Se han hecho cambios para el enunciado meta de la primera versión del [9] y el [10] quitando el efecto hiperbólico del enunciado de fuente. En consecuencia, se ostenta la ventaja de lograr una traducción corta y fácil de entender, pero caen en la desventaja de perder la fuerza expresiva del enunciado de fuente. Esta forma es conveniente para toda la traducción del numeral de calidad hiperbólica. En la segunda versión hemos aplicado la traducción literal. Esta técnica tiene la ventaja de conservar el estilo de la frase original, pero al mismo tiempo tiene el inconveniente de no ser vigente para todas las frases con números de calidad hiperbólica, como en el [11], "*三百六十行*" no puede ser traducido directamente "trescientos y sesenta sectores", porque se trata de algo único de la sociedad china, y sin explicaciones detalladas es difícil hacer a los hispanohablantes comprender dentro de poco tiempo. Las dos tácticas tienen sus puntos a favor y en contra, en esta situación los intérpretes tienen que elegir entre ellas o combinarlas según casos concretos y sus experiencias acumuladas.

1.3.2 Traducción del numeral conclusivo

A parte de expresar los efectos cuantitativos y retóricos, el numeral todavía ejerce la función de resumir varios asuntos o conceptos de una clasificación. Frecuentemente nos encontramos con unas estructuras fijas para alegar un sentido complejo. Tras el resumen o el extracto con los números, los asuntos y conceptos complejos son sencillos de explicar. Por ejemplo, "*一举两得*" alude a tener dos logros con una acción, "*双喜临门*" demuestra dos alegrías que vienen a la vez.

En este aspecto, el chino aplica el numeral conclusivo mucho más que el español. Eso se debe a que la mentalidad china es sintética y abstracta. Para expresar nociones complejas, los chinos prefieren simplificarlas con números concretos. En este momento, los números no sólo indican la cantidad, sino que también muestran la esencia de los conceptos, fenómenos y políticas, etc., como "*三纲五常*" (las tres guías cardinales y las cinco virtudes constantes) es el núcleo central de la modalidad confucionista. De ello, "*三*

纲" (las tres guías cardinales) elaboraba las relaciones entre reyes y cortesanos, padres e hijos, hombres y mujeres, etc.; y "*五常*" (las cinco virtudes constantes) contempla: benevolencia, justicia, cortesía, sabiduría y confianza. Otro ejemplo: "*两岸三地*" (los dos lados del estrecho de Taiwán y tres regiones) son la parte continental y las regiones de Taiwán y Hongkong-Macao. Por el contrario, la mentalidad de los occidentales es concreta y analítica. Ellos no usan frecuentemente números para dar por concluidas ideas profundas. Por ejemplo: la trinidad incluye Santo Padre, Santo Hijo y Santo Espíritu. Además los occidentales admiran el número "siete" y expresan el mundo exterior con él, por eso en el catolicismo, hay siete pecados: glotonería, lujuria, avaricia, ira, pereza, envidia y orgullo.

> [12]-*中国政府主要对外资公司采取两免三减半的税收优惠政策。*
>
> El gobierno chino aplica, principalmente a las empresas extranjeras las políticas fiscales prioritarias de "Dos Exenciones y Tres Reducciones" consistentes en la exención de impuestos en los primeros dos años y la reducción a la mitad en los tres años siguientes, desde el momento en que la empresa comience a generar beneficios. (常世儒，2007：194)
>
> [13]-*习近平主席提出的"一带一路"的伟大战略构想符合和平与发展的时代主题，有利于构建世界新秩序。*
>
> La gran estrategia de "Una Franja y Una Ruta",que es la Franja Económica de la Ruta de la Seda y la Ruta Marítima de la Seda del Siglo XXI, propuesta por el presidente Xi Jinping, se corresponde con el tema de la paz y el desarrollo de nuestra era, y favorece a la construcción de un nuevo orden mundial.

En el [12], el concepto de "Dos Exenciones y Tres Reducciones" es una política fiscal prioritaria aplicada por el gobierno chino para captar inversiones extranjeras, que es conocida ampliamente por la gente china, pero que les cuesta comprender a los extranjeros que no saben mucho de las condiciones del país oriental. Justamente la parte subrayada compensa los datos, que les conduce al contenido concreto de las políticas concernientes. Igualmente la oración subordinada subrayada del [13] especifica cuál es la estrategia de "una franja y una ruta". En cuanto a estos fenómenos idiomáticos, es mejor traducir palabra por palabra primero, y después retribuir con conocimientos latentes. De esta manera, la traducción del enunciado original y las informaciones añadidas están conectadas por los elementos gramaticales, como "consistente", "esto es", "que es", etc.

2. Traducción del numeral ordinal

El numeral ordinal nos ayuda a describir el orden de las cosas. "En el numeral ordinal, del primero al décimo son muy usados, el resto suele ser sustituido por el número cardinal." (孙义桢, 1987:87) En la interpretación se usa cuando se mencionan ediciones de ferias, sesiones de congresos, lugares de distintas clasificaciones, el orden de clausuras y reyes, etc. Por ejemplo, el octavo artículo, Felipe VI (sexto), tercer plan quinquenal. No hay muchas técnicas en materia de la traducción del numeral ordinal, sólo basta con recordar los números ordinales más utilizados.

[14]-*谈到直接对外投资，中国在发展中国家排名第一。*

En lo que se refiere a la inversión extranjera directa (IED) China ocupa el primer puesto en los países en vía de desarrollo.

[15]-*广东省政府热烈期盼更多的墨西哥企业参加第 112 届广交会。*

El gobierno provincial de Cantón anhela efusivamente una mayor presencia de las empresas mexicanas en la edición 112 de la Feria de Importación y Exportación de China.

[16]-Con motivo del vigésimo quinto aniversario del Hermanamiento entre Barcelona y Shanghái, la visita de la delegación gubernamental de España a China tiene un sentido transcendental.

值此巴塞罗那与上海市结成友好城市 25 周年之际，西班牙政府代表团来华访问具有深远意义。

Siendo de una estructura más complicada y más difícil de recordar, el numeral ordinal puede ser sustituido por el cardinal para marcar el orden de los asuntos, cuyo formato es "artículo determinado+sustantivo+numeral cardinal". Por ejemplo: la página 10, el capítulo 3, etc. Si el contexto es suficiente, incluso el sustantivo puede eliminarse. Por ejemplo, quitando el "número" de "el número diez", resulta "el diez". De la misma manera, se dice "el día", "el año", "la época", "el siglo" de una fecha determinada, como del (día) 5 de abril, el (año) 1492, pueden quitarse "día" y "año". Por supuesto, el primer día de cada mes se muestra con el número ordinal según la costumbre. Por lo tanto, en el [14], "ocupar el primer puesto" puede interpretarse como "ocupar el número 1". Por igual, en el [15] como "centésimo décimo segunda" es muy grande, se traduce directamente con el número cardinal "112". Ahora, vamos a ver el [16]: Si el aniversario no fuera de 25 años, sino de 100 años, o de doscientos años, etc., hay que saber que en español se usa "centenario" para el aniversario de cien años, por ejemplo, "el quinto centenario de la primera edición del Quijote". No obstante, si el número fuera demasiado grande, y no llegara a un "centenario", pues, se recurre a la sustitución del número ordinal por el cardinal.

Acabamos de ver la sustitución del numeral cardinal al ordinal, en realidad en español, el ordinal, a su vez, es capaz de reemplazar al cardinal. Por ejemplo, "*第四季度*" se interpreta como el cuarto trimestre, "*上半年*" se interpreta como los primeros seis meses del año (*某年前六个月*), la segunda mitad del año se traduce como "*下半年*", etc.

3. Traducción del numeral partitivo

El numeral partitivo sirve para representar la proporción de un asunto en otro. Principalmente se divide en dos clases: fracción y porcentaje.

Antes que nada, analizamos el caso de las fracciones. Las fracciones en español se aplican en dos formas: una forma es "número cardinal+número ordinal", como dos tercios, un cuarto; la otra es "número cardinal+número ordinal+parte", como tres quintas partes, cinco séptimas partes. Hay que enfatizar que la forma expresiva para 1/2 es bastante particular, y no corresponde a ninguna de las normas habladas. "La mitad de... /medio... /un medio de..." se usa para decir 1/2, como medio volumen. Tanto en el trabajo como

en la vida diaria, el numeral partitivo con el denominador mayor que quince es poco común. Para el denominador mayor que diez, pero que no llega a un número múltiplo de diez, se usa el sufijo "-avo", como dos diecisieteavos. Para el número partitivo con un denominador muy grande, además de agregar el sufijo, todavía se puede usar otra vez la sustitución del numeral ordinal por el cardinal.

[17]-Dos terceras partes del ser humano están compuestas por agua.
人体的三分之二都是由水构成。

[18]-*中国科学院的报告认为，中国的劳动生产率只相当于美国的 1 / 12，日本的 1 / 11。*（金帛, 2014:228）
De acuerdo con el informe de la Academia de Ciencias de China, la productividad laboral de China es sólo equivalente a un duodécimo de los Estados Unidos y un undécimo de Japón.

Ahora bien, nos toca hablar de la traducción del porcentaje. Cuanto traducimos el porcentaje, hay que tener en cuenta el uso del artículo. El artículo determinado del porcentaje español representa lo definitivo, el artículo indeterminado representa lo aproximado, o el "uno" destacado en chino.

[19]-*2015 年第三季度中国的外贸出口总额同比又下降了一个 1.8%，再创历史新低。*
En el tercer trimestre del 2015, el volumen de exportación decreció en un 1,8% en comparación con el mismo período del año anterior marcando un nuevo récord histórico.
[20]-Este precio es realmente alto, un 15% más caro que antes. La fibra sintética a ese precio me cuesta aceptar.
这个价格真是太高了，比以前高了近 15%。这个价格的人工合成纤维我很难接受。

En el ámbito del comercio del continente chino, están acostumbrados a oir el porcentaje como "*几个点*" (varios puntos porcentuales). Por ejemplo, "*一个点*", "*三个点*" se refieren respectivamente 1% y 3%; "*能不能给我们五个点的折扣*" significa "¿Podéis darnos un descuento de 5%?" Además, los intérpretes han de prestar especial atención a dos conceptos de proporción en chino: "*成*" (chéng) y "*折*" (zhé). "Cheng" es una décima parte, por ejemplo "*五成把握*" quiere decir "una posibilidad de 50%". "Zhe" es la proporción restante luego de deducir una proporción determinada del 100%, por ejemplo "*八折*" es el 20% restante, quitando el 80%. De hecho, entre las dos partículas y el porcentaje hay una fórmula matemática: N cheng=Nx10+%, Descuento=(1-N zhe)x10%.

[21]-*为了保护环境，今冬煤炭的消耗量缩减了两成。*

A fin de proteger el Medio Ambiente, se ha reducido el consumo de carbón en un 20%.

[22]-*夏季大促销，全场商品均 4 折销售。*

Por las rebajas del verano, todos los artículos del almacén se venden con 60% de descuento.

En la interpretación, existe la probabilidad de encontrarse con tanto por mil y tanto por diez mil, etc. los intérpretes pueden tener como referencia las formas de traducción del porcentaje antes habladas.

4. Traducción del numeral multiplicativo

Las relaciones múltiples entre los objetos se manifiestan por el numeral multiplicativo. El español expresa esos lazos con números multiplicativos, "vez" y verbos y adjetivos determinados, como "doble/duplo", "triplicar", "cuatro veces". Si los vínculos multiplicativos se configuran en materia del grado, se puede usar con esa fórmula "x veces+más+adjetivo+que..." (常福良, 2003:76). En chino, la comparación de multiplicación se hace realidad con más variedades.

En palabras sencillas, la correspondencia entre chino y español en este sentido es: "*A 是 B 的 N 倍*=A es N veces +más+adjetivo+que B", "*多了 N 倍*= (N+1) veces", "*到 N 倍*= (N-1) veces", "*翻 N 番*= 2xN veces". Por tal motivo, si los intérpretes recuerdan bien estas relaciones matemáticas, podrán realizar traducciones certeras.

[23]-La población mexicana es casi 2,5 veces mayor que la española.

墨西哥人口几乎是西班牙人口的 2.5 倍多。

[24]-*到 2020 年，中国基本实现小康，人均国民生产总值翻两番。*

Hasta 2020, China llegará al nivel de bienestar modestamente acomodado con un aumento cuadruplicado del PIB que el actual.

5. Traducción del numeral colectivo

En español, existe un tipo de sustantivos, cuya finalidad es expresar una cantidad determinada. Y ellos son una evolución del numeral cardinal, con una función de describir un conjunto fijo o ambiguo. Los principales números colectivos del español son: decena, docena, quincena, veintena, cincuentena, centena/centenar, millar. El plural de esos números también juega un papel del numeral colectivo, pero a diferencia de los singulares, indica una cantidad más amplia y menos precisa. Por ejemplo: decenas, docenas, veintenas, centenas, millares. Por otro lado, el plural del numeral cardinal, como ciento, mil, millón también puede ser usado como el numeral colectivo. Por ejemplo, cientos turistas, miles de inmigrantes, millones de toneladas de cereales, y también se usa la combinación de ellos como decenas de miles de ciudadanos. A pesar de que el chino no tiene numeral colectivo específico, utiliza el numeral cardinal, o la forma de "número+cuantificador" para indicar una cantidad ambigua, como "*成千上万的人*" (miles de personas), "*消息一传十，十传百*" (la noticia se extiende entre diez personas y luego entre cien), "*数百辆坦克*" (centenas de tanques), etc.

[25]

Para esta exposición internacional de licor, hemos venido docenas de compañías de tequila con la ayuda de ProMéxico.

在墨西哥贸易投资局的支持下，我们几十家龙舌兰酒厂参加本次国际酒业博览会。

Por último, en español, todavía existen pronombres, sustantivos y adjetivos para expresar la cantidad ambigua y los de mayor uso frecuente son “algo”, “tanto” y “pico”, etc.

[26]

新的董事会主席大概才四十出头吧。

El nuevo presidente del Consejo de Administración tiene cuarenta y tantos años.

Conclusión

En todos los tipos de interpretación y en todos los sectores que la necesitan, aparecen los números. En general, el numeral suele estar conectado con datos claves. De hecho con un “cero” más o uno menos se puede producir un gran error en el valor de contrato o el volumen de inversiones, que afectará la comunicación y decisiones de ambas partes, y que causará pérdidas económicas e incluso destruirá la imagen de un país. Podemos imaginarnos si el intérprete traduce los costos de un proyecto diez veces más caro, posiblemente algunas empresas se retirarán de la licitación, por lo que se perdería una buena oportunidad comercial; si el intérprete traduce el valor de materiales de autoridades competentes u organismos concernientes con uno diez veces menor, además de ser deshonesto, puede ser aprovechado para confundir a la opinión pública. Por lo tanto, la traducción de numerales es muy importante para los trabajos de la interpretación.

Sin embargo, hasta este momento la traducción de numerales no ha alcanzado un nivel ideal. Se ha observado que cuando los intérpretes traducen números, la velocidad baja notablemente, aparecen pausas inconscientes, omisiones y errores; el motivo es que los números generan obstáculos para traductores por los inmensos contrastes entre el chino y el español, y por otro lado, los intérpretes tienen que efectuar simultáneamente una serie de procesos: escuchar, apuntar, recordar, calcular y hablar. A pesar de ello, los numerales no suponen barreras insuperables. Por esta razón, se ha hecho un análisis detallado en la búsqueda de disciplinas para traducir numerales. Finalmente se concluyen los siguientes principios traductores: 1. Con respecto a la traducción del numeral cardinal, son aconsejables *el método de complementar posiciones numerales* y *el método de combinar niveles numerales*. 2. Al traducir el numeral cardinal con matices culturales, basta con la traducción literal si no hay lagunas transculturales, si hay, se debe optar por la traducción libre. 3. Para otros tipos del numeral, recordando su versión en los dos idiomas, pueden hacer una traducción equivalente y un cálculo en caso necesario.

En conclusión, la traducción de numerales es una habilidad traductora básica. En este sentido, animamos a los intérpretes a hacer estudios más profundos, encontrar tácticas oportunas para sus trabajos y realizar prácticas de ellas. Así serán capaces de traducir los números de forma precisa, adecuada y rápida.

Referencias bibliográficas

Chang, Fuliang. (2003). *Gramática básica y ejercicios de español*. Beijing: Editorial de la Universidad de Beijing.

Chang, Shiru. (2007). *Interpretación de español*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Chang, Shiru. (2008). *Interpretación Español-Chino: Teorías Aplicadas y Estrategias*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Hou, Yuting. (2011). *Comparación de los significados de los números en las expresiones en español y en chino* (Tesis de maestría). Xi'An: Universidad de Estudios Internacionales de Xi'An.

Ji, Bo. (2014). *Panorama de China*. Beijing: China Intercontinental Press.

Ramírez Bellerín, Laureano. (2004). *Manual de traducción, Chino/Castellano.* Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.

Sun, Yizhen. (1987). *Nueva gramática aplicada de español*. Shanghai: Shanghai Foreign Languages Education Press.

Wang, Geping. (2004). *Interpretación básica de español* (No publicado).

Las frases hechas en la *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez y su traducción árabe

SHATHA KAREEM ALSHAMARY

Universidad de Bagdad

Resumen: La fraseología es el estudio de expresiones fijas y otro tipo de unidades léxicas o frases hechas, en las que el significado que se obtiene de la combinación de las palabras no es necesariamente el esperado de analizar por separado sus componentes.

Manuel Seco en su diccionario piensa que «El término fraseología recubre no sólo las locuciones en sentido propio, sino todas las combinaciones de palabras que, en su práctica del idioma, no son tomadas libremente por el hablante, sino que se le dan ya prefabricadas, como paquetes que tienen en la lengua un valor propio establecido por el uso tradicional.» (Seco, 2005: XIII)

En cuanto a María Moliner resume el concepto de fraseología en el «estilo o modalidad de las frases de un escritor o de un país» (Moliner, 1994: 1338).

Este trabajo pretende estudiar uno de los elementos lingüísticos más interesantes de la literatura de América-latina, la presencia de la lengua coloquial y el significado de algunas frases hechas, concretamente en la obra de uno de los mejores autores colombianos, Gabriel García Márquez. En este trabajo queremos explicar la significación fundamental que tienen este tipo de frases en su obra, especialmente en su novela, *La crónica de una muerte anunciada*. Pretendemos demostrar que algunas veces este tipo de lengua, la lengua coloquial, se varía de un país a otro. Nuestro objetivo en este trabajo, en primer lugar, es explicar la significación de algunas frases hechas de la lengua coloquial colombiana y sus equivalencias en española, si son diferentes, y en segundo lugar, comparar sus traducciones en lengua árabe a través dos traducciones de la obra de Gabriel García Márquez, la del traductor palestino Saleh Almani (1981) y la del traductor Egipcio Abd Almunem Salim (1984).

El abundante uso de las frases hechas en la *crónica de una muerta anunciada nos* ha incitado a analizar las traducciones árabes de esta obra que representa una cierta clase social en una zona geográfica y una época determinadas. En resumen, nuestro trabajo se basa en un análisis comparativo entre el texto original escrito en español y sus dos traducciones, por una parte, y entre las mismas traducciones, por otra.

La definición de estas expresiones fraseológicas es importante también para eliminar el riesgo de confusión de la significación. Para ello, en la segunda parte de nuestro trabajo intentaremos definirlo y explicar su significación española y árabe.

Palabras clave: fraseología; Gabriel García Márquez; lengua coloquial; expresiones fraseológicas.

La Parte Teórica

1. La Biografía y las obras de Gabriel García Márquez

Gabriel García Márquez es un autor colombiano que nació en 1928 en el coste de Magdalena en Colombia. Pasó su infancia en la casa de sus abuelos maternos, el Coronel Nicolás Márquez Iguarán, la persona más importante en su vida y cuya figura inspiró varios de sus personajes. Uno de los autores hispánicos de mayor éxito y audiencia internacionales actualmente, a partir de sus novelas *Cien años de soledad*, 1967; *La crónica de una muerte anunciada*, 1981 y *El amor en los tiempos del cólera*,1985. Trabajó en muchos campos: escritor, novelista, cuentista, guionista, editor y periodista.

En 1957 marchó a Caracas contratado por la revista El Momento, allí colaboró también en las revistas Elite y Venezuela Gráfica[1].

La obra de Márquez basa su argumento en un evento verdadero que tuvo lugar en 1951 durante la juventud de Gabriel García Márquez en una zona rural de Colombia, el lugar de nacimiento de Márquez. Esta obra relata la muerte de Santiago Nasar a manos de los hermanos Vicario para recuperar la honra de su hermana que fue devuelta a su casa junto a su familia cuando su marido descubrió, a la noche de la boda, que no es virgen[2].

2. El estilo de Gabriel García Márquez

El léxico y la fraseología coloquiales son las características de estilo de esta novela. Nuestro autor utiliza su técnica periodista mezclada con elementos de realidad y de ficción. Su *crónica* llena de objetividad (acontecimientos reales) y de subjetividad (sus propias opiniones). Lo que distingue el estilo de Gabriel García Márquez es que él alterna entre el uso de la lengua oral, en un archivo coloquial, y el uso de la lengua escrita, en un archivo culto: cuando desempeña el encargo de narrador utiliza la lengua culta, y cuando desempeña el encargo de testigo utiliza la lengua coloquial, y este estilo se observa de manera muy notable en la novela que hemos analizado en el presente trabajo. Tenemos que notar que su trabajo como periodista le incitó a utilizar la lengua coloquial para llegar directamente al pensamiento de su público.

3. La diferencia entre la lengua culta y la coloquial

La lengua española estándar hablada en España, en América latina o en cualquier otra parte del mundo es siempre lo mismo. No podemos encontrar diferencia entre un académico, una persona de alto nivel cultural, un obrero, un campesino o un ama de casa. También, no podemos notar ninguna diferencia entre el español en el tiempo de Cervantes y el español que hablamos hoy en día salvo algunas evoluciones fonéticas y lingüísticas[3]. Sin embargo, tenemos que señalar que en la lengua española podemos encontrar dos niveles: el nivel culto y el nivel coloquial.

El nivel culto es la producción de una categoría distinguida de educación y admite un alto grado de corrección gramatical, y el uso de de expresiones y construcción que no son de uso vulgar. Mientras que el nivel coloquial lo empleamos en la vida cotidiana, en la conversación habitual, familiar o popular. Es decir, es la lengua que utiliza expresiones hechas y un léxico especial-peculiar. No obstante, la lengua coloquial

[1] http:// www.plusformacion.com/Recursos/r/Vida_Gabrial_Garcia_Marquez_sus_obras

[2].http//www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/garcia_marquez_gabriel_crono_logia

[3] http://www.fundeu.es/noticia/tipos-de-lenguaje-1-6180/. [Fecha de consulta: 14/04/2015, a las 16:45]

puede ser adoptada también por los cultos en su vida cotidiana con los demás. Notamos que estos dos niveles pueden ser combinados en una obra literaria tal como el caso de la ***Crónica*** de Gabriel García Márquez.

El texto de la ***crónica de una muerte anunciada*** contiene elementos periodísticos mezclados con elementos policíacos. Lo que distingue su estilo es la función narrador-testigo que desempaña el autor. Los críticos llamaron el estilo de Márquez (el estilo realismo mágico-ficción) pensaron que su texto fue construido a partir de los recuerdos del propio narrador y de los testimonios de numerosos testigos.

García Márquez también es conocido por dejar fuera detalles y eventos aparentemente importantes de tal manera que el lector se ve obligado a cumplir un papel más participativo en la historia desarrollada. Por ejemplo, en *El coronel no tiene quien le escriba* de los personajes principales no se dan nombres.

4. las traducciones árabes de la *Crónica de una muerte anunciada*

El éxito de la *Crónica de una muerte anunciada* de Márquez también toma otra forma: el de traducción a otros idiomas. El texto ha sido conocido en todo el mundo a través de varias traducciones occidentales y orientales. Después de su publicación en 1981 de traducciones árabes fueron aparecidas y que han jugado un papel importante en la difusión y popularidad de texto original. Estas traducciones son la del traductor palestino Saleh Almani (1981) y la del traductor egipcio Abd Almunem Salim (1984).

Según el traductor palestino (Saleh Almani, 1981: 8) leer a Márquez es fácil, pero traducir sus novelas es difícil. Se ahoga en los detalles y los hechos, mezclándolos con la poesía. Por otro lado, siento al traducir una novela como si fuera yo el autor. Mientras el traductor egipcio (Abd Almunem Salim, 1984:6) piensa que las reglas gramaticales de la novela son comprensibles, pero sus estructuras extrañas y fascinantes y estas estructuras con sus dos caracteres exigen al traductor de ser fiel a ir más allá de la lengua y respetar las mismas estructuras. Era fácil de traducir esta novela en una simple traducción, pero aquí la novela se pierde su identidad. La traducción no es más que un serio intento de transferir palabras con sus significaciones aunque sea a expensas del texto traducido. Márquez abuso el lenguaje de su novela con estructuras exóticas".

La novela de Márquez se ha traducido a varias lenguas y entre ellas el árabe. La traducción de los títulos de sus novelas se varía y alterna a veces, como por ejemplo la traducción del título de la novela que hemos abordado:

Tabla 1

El título de la novela	La traducción de Saleh Almani	La traducción de Abd Almunem Salim	Nuestra traducción
La crónica de una muerte anunciada	- ***قصة*** موت معلن ***Qusat*** mut mu´lan - ***la historia*** de una muerta anunciada	- ***سرد احداث*** موت معلن ***Sard ahdath*** mut mu´lan - ***narrar los sucesos*** de una muerta anunciada	- ***يوميات*** موت معلن ***Yaumyat*** mut mu´lan - ***وقائع*** موت معلن ***Waqaá*** mut mu´lan - ***la crónica*** de una muerta anunciada

En esta tabla, notamos que el problema de la traducción reside en la palabra ***Crónica***. Cada traductor tiene su propia visión al traducirla. En nuestro punto de vista, esta diferencia en la traducción proviene de la diferencia de niveles de comprensión y capacidades del traductor en las lenguas con las que trata. El traductor tiene que predominar la lengua del texto original y la lengua del texto meta, es decir tiene que ser el autor y el traductor en el mismo tiempo.

En este trabajo vamos a examinar si nuestros traductores (el palestino y el egipcio) han sido capaces de traducir la novela de Márquez sobre todo si sabemos que nuestro autor ha cargado su texto con frases coloquiales colombianas que a veces son extrañas y difíciles hasta para los nativos españoles.

La Parte Práctica

En esta parte vamos a examinar algunas frases hechas coloquiales que usa Gabriel García Márquez en su novela "***Crónica de una muerte anunciada***". Su novela se considera un catálogo o un archivo de este tipo de frases. La larga lista nos obliga a elegir algunas expresiones o frases, las más distinguidas o confusas. Particularmente vamos a estudiar las frases hechas del español colombiano y su equivalente en el español peninsular de España, si es diferente, y su traducción al árabe. A continuación notamos:

1. ***Tocando a rebato***:

"Yo estaba reponiéndome de la parranda de la boda en el regazo apostólico de María Alejandrina Cervantes, y apenas si desperté con el alboroto de las campanas ***tocando a rebato*** porque pensé que las habían soltado en honor del obispo." (Márquez, 1981: 6)

"Tocando a rebato": una expresión que se usa tanto en España como en América Latina cuyo significado en el diccionario es ***Dar la señal de alarma ante cualquier peligro***. La RAE señala que esta expresión "Se empleaba para expresar el peligro de una incursión repentina del enemigo sobre el pueblo, al cual se avisaba tocando aprisa las campanas para que se pusiese en defensa". (REA, 1970: 1109). En árabe se dice ***tocar la campana del peligro*** que es casi el mismo sentido que da la RAE. Entonces según la RAE y los diccionarios árabes esta expresión tiene un sentido negativo, pero Márquez la ha empleado con un sentido positivo, para llamar la atención a la llegada del Obispo que es una cosa positiva y no negativa.

Nuestros traductores árabes no pudieron comprender lo que Márquez quiere expresar porque los dos tradujeron esta expresión con el sentido negativo ***(النواقيس وهي تقرع بذعر) las campanas de peligro*** (Saleh Almani, 1981: 8) o (***اجراس الانذار) la campana de alarma*** (Abd Almunem Salim, 1984: 10). Para nosotros la traducción más adecuada de esta expresión es:

Tabla 2

El texto original	Nuestra traducción
Desperté con el alboroto de las campanas ***tocando a rebato*** porque pensé que las habían soltado en honor del obispo.	- واستيقضت على ***ضجيج دقات الاجراس*** التي كانت قد دقت تكريما لوصول الاسقف الكبير - Desperté con el alboroto de las campanas que habían tocado en honor del obispo.

2. *Es como el cinc:*

¨Santiago Nasar sabía que era cierto pero los fastos de la iglesia le causaban una fascinación irresistible. ***"Es como el cinc***", me había dicho alguna vez¨. (Márquez, 1981: 7)

"***Es como el cinc***": es una expresión coloquial que se dice en América Latina (Colombia) y que significa "***demasiado blanco-brillante***". Esta expresión no se utiliza en España. En España se dice "***es como un ángel***" y en árabe se dice " ***es blanco y brillante como la nieve***".

Notamos que los dos traductores palestino y egipcio no bien comprendieron el texto original. Ellos han confundido entre ***cinc*** y ***cine***: (***انها كالسينما***) (Saleh Almani, 1981: 11) ***(انه يشبه السينما)*** (Abd Almunem Salim, 1984: 13) ***es como el cine***. Nosotros la traducimos:

Tabla 3

El texto original	Nuestra traducción
los fastos de la iglesia le causaban una fascinación irresistible. ***"Es como el cinc***", me había dicho alguna vez.	موكب الكنيسة كان له سحر لايقوم . ***انه مبهر***

3. *dejó ensopados a los que estaban más cerca de la orilla*:

´´En la baranda superior, junto al camarote del capitán, iba el obispo de sotana blanca con su séquito de españoles."Estaba haciendo un tiempo de Navidad" ha dicho mi hermana Margot .Lo que pasó, según ella, fue que el silbato del buque soltó un chorro de vapor a presión al pasar frente al puerto, y ***dejó ensopados a los que estaban más cerca de la orilla***. Fue una ilusión fugaz: el obispo empezó a hacer la señal de la cruz en el aire frente a la muchedumbre del muelle, después siguió haciéndola de memoria, sin malicia ni inspiración, hasta que el buque se perdió de vista y sólo quedó el alboroto de los gallos´. (Márquez, 1981:11)

El núcleo de esta frase es el verbo ***ensopar*** que significa según la RAE "***Hacer sopa con el pan***", pero en el texto de Márquez viene con el sentido de verbo "***humedecer***", es decir "humedecer algo de modo que quede enteramente penetrado de un líquido" pero (REA, 1970: 542). Notamos que este verbo, con el sentido ***humedecer***, no se usa en España, es particular del español coloquial de América Latina. Los traductores árabes han logrado traducir esta frase de manera comprensible respecto a la lengua árabe.

4. *Pasar el ángel*:

"Así será mi matrimonio –dijo-. No les alcanzarán la vida para contarlo. Mi hermana sintió ***pasar el ángel***. Pensó una vez más en la buena suerte además a Santiago Nasar en la Navidad de ese año." Me di cuenta de pronto de que no podía haber un partido mejor que él, me dijo. "Imagínate: bello, formal, y con una fortuna propia a los veintiún años". Ella solía invitarlo a desayunar en nuestra casa cuando había caribeño las de yuca, y mi madre las estaba haciendo aquella mañana. Santiago Nasar aceptó entusiasmado". (Márquez, 1981:11)

La expresión coloquial ***pasar el ángel*** que fue empleada por Gabriel García Márquez en su novela es estrictamente latinoamericana con el sentido de "***se quedó en silencio completo pensando***". En España esta expresión se puede equivaler a "***tocar el violín***" "***distraído***" o "***contemplando***". Notamos que los traductores palestino y egipcio tradujeron esta expresión literalmente: (***احست اختي بمرور الملاك***) (Saleh Almani, 1981: 20), (***شعرت اختي كما لو ان الملاك قد مر بجانبه***) (Abd Almunem Salim, 1984: 23). Para nosotros la traducción adecuada será (***انتاب اختي صمت تام***).

5. *Cayó en la cuenta*:

"Me cambio de ropa y te alcanzo dijo, y ***cayó en la cuenta*** de que había olvidado el reloj en la mesa de noche ¿Qué hora es? Eran las 6.25 Santiago Nasar tomó del brazo a Cristo Begoya y se lo llevó hacia la plaza". (Márquez, 1981: 7)

una expresión coloquial particular del español latinoamericano muy parecida a la empleada en el español de España "***Tener en cuenta*** "o "***darse cuenta***" que significa "***advertir, apreciar***, ***descubrir***" o "***explorar mentalmente***". En nuestro parecer, la traducción del egipcio es la más correcta (***اكتشف***), ***descubrió*** (Abd Almunem Salim, 1984: 23) que la traducción del traductor palestino: (***تذكر***), ***recordó*** (Saleh Almani, 1981: 20).

6. *No les hizo caso, ni le prestó atención :*

"Mis hermanos menores empezaron a salir de los otros cuartos. Los más pequeños tocados por el soplo de la tragedia, rompieron a llorar. Mi madre ***no les hizo caso***, `por una vez en la vida, ***ni le prestó atención*** a su esposo"(Márquez, 1981: 13).

En este párrafo observamos que Márquez recurrió a una técnica estilística para evitar la repetición: el empleo varias expresiones coloquiales "***no les hizo caso, ni le prestó atención***" para referirse a una sola significación "***ignorar a alguien***". Estas dos expresiones se emplean normalmente en España y en los países de América latina aunque la expresión ***"no les hizo caso***" con poca modificación, la encontramos en el español de España, que equivale a "***hacer caso omiso***". La diferencia entre las dos expresiones es que la primera lleva una negación explícita con "***No***" mientras que la segunda lleva la negación implícita con el vocablo "***omiso***". En cuanto a los traductores árabes, en nuestra opinión, sus traducciones son poco confusas. El egipcio sigue la misma técnica de texto original de evitar la repetición pero falló en elegir los verbos adecuados (***لم تلق امي اي اهتمام لهم***, بل انها ولاول مرة في حياتها***لم تعر زوجها اي اهتمام***) (Abd Almunem Salim, 1984: 27), mientras que el palestino empleó un solo verbo para las dos expresiones: (***لم تولهم والدتي اهتماما*** للمرة الاولى في حياتها,***كما لم تول اهتماما*** لزوجها الذي قال لها) (Saleh Almani, 1981: 24). Para nosotros la traducción perfecta de estas expresiones será:

Tabla 4

El texto original	Nuestra traducción
Mi madre ***no les hizo caso***, `por una vez en la vida, ***ni le prestó atención*** a su esposo	- ***لم تعر امي*** ابدا *(لمرة واحدة في الحياة)* ***اي اهتمام*** *لهما او لزوجها* - Mi madre ***no les hizo caso***, por una vez en la vida, ***ni*** a su esposo

7. *Hombre de mala ley:*

"Jaime corrió detrás de ella sin saber qué pasaba ni para dónde iban, y se agarró de su mano. "Iba hablando sola - me dijo Jaime. ***Hombre de mala ley***, decía en voz muy baja, animales de mierda que no son capaces de hacer nada que no sean desgracias". (Márquez, 1981: 13)

Esta expresión se usa en los países de América latina y que se refiere al ***"hombre quien no cumple con su palabra***". En España se dice "***hambre de dicho sin hecho***" o "***hombre deshonesto***" o "***hombre que no tiene palabra***". Si examinamos las traducciones árabes, observamos que los dos traductores no lograron transmitir el sentido exacto y correcto de esta expresión aunque la traducción del palestino es la más cerca al texto original: (*رجال اشرار*) ***hombres malos*** (Saleh Almani, 1981: 24) aunque el traductor usó la forma plural al contrario del texto original; (*حياة حقيرة*) ***vida indigna, deshonrosa*** (Abd Almunem Salim, 1984: 27).

8. *La piel cocinada a fuego lento:*

"Andaba por los treinta años, pero muy bien escondidos, pues tenía, una cintura angosta de novillero los ojos dorados, y ***la piel cocinada a fuego lento*** por el salitre. Llegó con una chaqueta corta y un pantalón muy estrecho, ambos de becerro natural, y unos guantes de Oliver habían venido con él en el buque y no pudo quitarle la vista de encima durante el viaje" (Márquez, 1981: 14)

Una expresión que es de amplia uso tanto en España como en América Latina, refiriéndose a la persona cuya ***piel es muy morena*** por el salitre. Normalmente, en España la piel morena por el salitre se refiere a la piel de las personas que trabajan en la mar o el puerto. Aquí el autor quería referir a los caracteres físicos positivos de su personaje para darle la imagen del hombre perfecto, atractivo: joven con una cintura de avispa, con ojos brillantes y moreno. Los dos traductores árabes no alcanzaron a traducir esta expresión al árabe: el palestino la tradujo literalmente (*بشرة مطهوة على نار خفيفة مع الاملاح*), ***piel cocinada a fuego lento con salitre*** (Saleh Almani, 1981: 27), mientras el egipcio la tradujo (*بشرة مشوية*), ***piel asada, tostada*** (Abd Almunem Salim, 1984: 29). En nuestra opinión la mejor traducción será:

Tabla 5

El texto original	Nuestra traducción
la piel cocinada a fuego lento por el salitre	- *بشرة سمراء بفعل* املاح البحر - Piel morena por el salitre de la mar

Notamos aquí que el traductor tiene que comprender bien el contexto y la situación total del texto original para ser capaz de traducir dicho texto en la lengua meta y esta característica es la que les falta a nuestros dos traductores árabes.

9. *Buen beber*:

"Le gustaban las fiestas ruidosas y largas, pero era de ***buen beber***, separador de pleitos y enemigo de juegos de mano" (Márquez, 1981: 14)

Una expresión empleada en América Latina para referirse a la persona que percibe con deleite el sabor de lo que se bebe y en este texto Márquez alude al ***saboreador de alcohol***. Normalmente ***buen beber*** se

utiliza en combinación con ***jarra***: una jarra del buen beber, la secretaria de salud. Nuestros traductores no comprendieron el texto original, para ellos esta expresión se refiere a la persona que bebe muchísimo alcohol: el palestino la tradujo literalmente (***شربيا جيد***), ***buen bebedor de alcohol*** (Saleh Almani, 1981: 28), mientras que el egipcio dio una traducción confusa: (***سكيرا عظيما***) ***buen borracho***, (Abd Almunem Salim, 1984: 30). Nuestra traducción será:

Tabla 6

El texto original	Nuestra traducción
era de ***buen beber***	- ***كان متذوقا جيدا للكحول*** - era un buen saboreador de alcohol.

10.*Enemigo de juegos de manos*:

"Le gustaban las fiestas ruidosas y largas, pero era de buen beber, separador de pleitos y ***enemigo de juegos de mano***" (Márquez, 1981: 14)

Esta frase se dice para aludir a la persona que no le gusta jugar de manos, es decir los juegos en donde se emplean las manos. En España se dice ***enemigo de juego***. En efecto, tenemos que comprender bien el texto original (sus frases, sus expresiones, sus estructuras) para poder traducirlo de manera comprensible y fiel al texto original. Y esto les faltó a nuestros traductores árabes porque los dos no comprendieron bien esta frase: el palestino la tradujo (***يرفض المزاح باستخدام اليد***), ***rechaza bromear con los manos*** (Saleh Almani, 1981: 28). El egipcio la tradujo: (***وعدوا للغش في لعب الورق***), ***enemigo del engaño en el juego a cartas*** (Abd Almunem Salim, 1984: 30). Si examinamos las traducciones de los dos traductores, notamos que ellos tradujeron esta frase separada de su contexto, porque un regreso a la expresión anterior " ***separador de pleitos***" adivinamos que el personaje de Márquez Bayardo San Román es una persona que no le gustan los juegos de manos y aquí pensamos que a él no le gustan los juegos de esfuerzo físico. En cuanto a nuestra traducción será:

Tabla 7

El texto original	Nuestra traducción
era de buen beber, separador de pleitos y ***enemigo de juegos de mano***"	- *كان متذوقا جيدا للكحول, نَازع (وسيط لفض) المشاجرات و* ***عدو (غير محب) لالعاب اليد*** . - era un buen saboreador de alcohol, separador de pleitos y ***enemigo de juego de manos***.

11.*Estar nadando en oro*:

"Mi madre me lo contó en una carta, y al final me hizo un comentario muy suyo: «parece que también ***está nadando en oro***». Esto respondía a la leyenda prematura de que Bayardo San Román no solo capaz de hacer todo, y de hacerlo muy bien, sino que además disponía de recursos interminables" (Márquez, 1981: 14).

Esta frase hecha, que es una forma que se refiere a la exageración de riqueza, designa a una persona que goza de prosperidad económica, una persona que tiene tanto dinero Esta frase que se usa en América Latina. Se dice a Chili "un país que está nadando en oro rojo", es decir un país que es muy rico en corbe. Esta expresión puede equivaler en España a comer con una cuchara de oro, es decir una persona muy rica, popularmente la llaman "forrada". Otra vez, nuestros traductores árabes no lograron bien comprender esta expresión y recurrieron a una traducción literal por su desconocimiento del significado real de esta expresión en la lengua original: (***يبدو انه يسبح في الذهب ايضا***) (Saleh Almani, 1981: 28); (***كان يبدو ايضا انه يسبح في الذهب***) (Abd Almunem Salim, 1984: 30). Nuestra traducción será:

Tabla 8

El texto original	Nuestra traducción
parece que también ***esta nadando en oro***	- *يبدو انه* ***غني جدا*** - Parece que es ***muy rico***

12.*Estar de colgar en un alambre:*

"Ya ***está de colgar en un alambre*** – me decía Santiago Nasar-: tu prima la boba." (Márquez, 1981: 14)

Es una frase hecha que se emplea en el español coloquial colombiano para referirse a ***una chica que ha llegado a una edad atractiva*** o ***una mujer dispuesta a casarse***. En España se dice ***una mujer que no se le ha pasado el arroz*** o ***el tren***. Ambos traductores árabes nos dan una traducción errónea. El palestino la traduce literalmente: (***هاهي ابنة خالتك الحمقاء, انها تنفع لتعلق على سلك***) ***ya está tu prima boba, que sirvió para colgar en el alambre*** (Saleh Almani, 1981: 33); el egipcio la traduce de manera más comprensible, es decir él trató de acercar el sentido: (***انها تجلس بكل كيانها هناك لتُصاد***) ***ella está sentada aquí para ser cazada*** (por un hombre) (Abd Almunem Salim, 1984: 35). Nuestra traducción será:

Tabla 9

El texto original	Nuestra traducción
Ya ***está de colgar en un alambre*** – me decía Santiago Nasar-: tu prima la boba	- ***ها قد وصلت*** *ابنة عمك الساذجة* ***الى عمر الزواج,*** *قال لي سانتياكو نصار*

13. ***Vainas de mujeres***:

"los gemelos se mantuvieron al margen. «Nos pareció que eran ***vainas de mujeres***», me dijo Pablo Vicario" (Márquez, 1981: 17)

Esta expresión es totalmente colombiana que quiere significar ***contrariedad y molestia de mujeres*** (REA, 1970: 1314). Nos parece que la traducción del egipcio es más correcta que el palestino porque él bien comprendió el significado de esta expresión: (***اخبرني بابلو فيكاريو: بدت لنا انها مشاكل نسائية***) (Abd Almunem Salim, 1984: 37). En cuanto a la traducción del palestino fue errónea (***لقد راينا ان تلك المهمة من اختصاص النساء, هذا ماقاله بابلو فيكتور***) (Saleh Almani, 1981: 35).

14. ***Con el alma en la mano***:

"Hablaba ***con el alma en la mano*** – me dijo el doctor Dionisio Iguarán, que estaba jugando con ellos" (Márquez, 1981: 17)

Una frase hecha del español coloquial colombiano que significa hablar con sinceridad. Esta frase se refiere a una persona que es totalmente sincera. En España se puede decir también ***con todo el alma***, ***con el corazón en la mano***. Como es costumbre, nuestros traductores no pudieron comprender bien el texto de Gabriel García Márquez, lo que conduce a una traducción incorrecta y a veces literal como le hace el palestino: traducción literal, (***لقد كان يتكلم وروحه على كفه***) ***hablaba llevando su alma en su mano*** (Saleh Almani, 1981: 36); traducción totalmente errónea (***كان يتكلم بكل نبضة من نبضات قلبه***) ***hablaba con cada latido de su corazón*** (Abd Almunem Salim, 1984: 38). Nuestra traducción será:

Tabla 10

El texto original	Nuestra traducción
Hablaba ***con el alma en la mano***	- كان يتكلم ***بكل صدق***

15. ***Madre de hierro***:

"No se le había conocido ningún novio anterior y había crecido junto con sus hermanas bajo el rigor de una ***madre de hierro***" (Márquez, 1981: 18)

Una expresión coloquial que nos parece que existe en todas las lenguas del mundo. En el español cuando hablamos de ***una madre de hierro***, nos referimos a la madre estricta, cuando hablamos de ***una mujer de hierro***, nos referimos a una mujer fuerte y dura como un hombre. En España podemos hablar de Sargento que es una mujer estricta y que no tiene hijos. Los dos traductores árabes la tradujeron literalmente. En nuestro punto de vista esta traducción es comprensible porque podemos encontrar esta expresión en la lengua árabe.

16.*Custodiarle la honra*:

"Aun cuando le faltaban menos de dos meses para casarse, Pura Vicario no permitió que fuera sola con Bayardo San Román a conocer la casa en que iban a vivir, sino que ella y el padre ciego la acompañaron para ***custodiarle la honra***" (Márquez, 1981: 18)

Esta expresión se emplea en América Latina, en España se usa ***guardar la honra*** que significa ***guardar el pudor, honestidad y recato de las mujeres.*** Ambos traductores lograron traducir esta expresión de manera comprensible.

17.*Jugar sus cartas marcadas hasta las últimas consecuencias*:

"En cambio, el hecho de que Ángela Vicario se atreviera a ponerse el velo y los azahares sin ser virgen, había de ser interpretado después como una profanación de los símbolos de la pureza. Mi madre fue la única que apareció como un acto de valor el que hubiera ***jugado sus cartas marcadas hasta las últimas consecuencia***"(Márquez, 1981: 19)

Una frase hecha de la lengua coloquial colombiana que significa en español ***hacer trampas*** o ***engañar***. En esta citación, observamos que nuestro autor dio a su personaje, Ángela Vicario, el papel de una engañosa cuando trata de convencer a la gente de que se ha conservado virgen hasta el día de su boda porque ella vive en una sociedad condenada de algunas severas tradiciones y para que nadie piense mal de ella. Otra vez nuestros autores recurrieron a una traducción literal porque no comprendieron bien esta frase hecha: (***لعبت باوراقها المكشوفة حتى النهاية***) (Saleh Almani, 1981: 41); (***لعبت اوراقها حتى النتائج النهائية***) (Abd Almunem Salim, 1984: 43). Nuestra traducción será:

Tabla 11

El texto original	Nuestra traducción
hubiera ***jugado sus cartas marcadas hasta las últimas consecuencia***	- لقد ***استطاعت الاستمرار بالغش حتى النهاية***

18.*Amigo de tragos*:

"Bayardo San Ramón se había hecho muy amigo nuestro, ***amigo de tragos***, como se decía entonces y parecía muy a gusto en nuestra mesa" (Márquez, 1981: 18)

Una frase hecha del coloquial colombiano que equivale en España a ***amigo de bar***, ***amigo de copas***, la persona que nos encuentra en un bar para tomar alcohol. En cuanto a la traducción árabe, nos parece que el traductor palestino comprendió el texto de Márquez y tradujo esta frase de manera correcta y comprensible para el lector árabe: (***صديق كأس***), ***amigo de copa*** (Saleh Almani, 1981: 42). Mientras que el traductor egipcio al no poder dar una traducción exacta de esta expresión, recurrió a parafrasearla para dar su significado: (***صديق يتناول الخمر قليلا***) ***amigo que bebe poco el alcohol*** (Abd Almunem Salim, 1984: 44). Nuestra traducción será:

Tabla 12

El texto original	Nuestra traducción
Amigo de tragos	***- صديق الكأس او صديق الحانة***

19.*Seguir bailando por cuenta suya hasta donde nos alcanzara la vida*:

"Por ultimo ordenó que ***siguiéramos bailando por cuenta suya hasta donde nos alcanzara la vida***, y se llevó a la esposa aterrorizado para la casa de sus sueños donde el viudo de Xius había sido feliz" (Márquez, 1981: 21)

Una frase hecha empleada tanto en España como en Colombia que quiere decir ***continuar haciendo algo hasta cansarse, hasta hartarse***. Los dos traductores árabes fallaron a dar una traducción correcta de esta frase, la tradujeron una traducción literal. La traducción adecuada será:

Tabla 13

El texto original	Nuestra traducción
ordenó que ***siguiéramos bailando por cuenta suya hasta donde nos alcanzara la vida***	***- امر بان نستمر بالرقص من اجله حتى تخور قوانا***

20.*No poder levantar presión ni con petróleo de lámpara*:

"Estaban pasmados – me dijo Clotilde Armenta-, y ya ***no podían levantar presión ni con petróleo de lámpara***" (Márquez, 1981: 25)

Una frase hecha del coloquial colombiano que significa ***no poder moverse o hacer nada***, es decir ***estar en choco***. El uso de palabra petróleo en este fragmento es para dar un sentido de energía. Ambos traductores recurrieron a una traducción literal por falta de sus conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua española. La traducción lógica será:

Tabla 14

El texto original	Nuestra traducción
no podían levantar presión ni con petróleo de lámpara	***- لم يكن بامكانهم القيام بأي حركة***

21.*Estar mamando gallo*:

> "Vinieron a afilar otra vez los cuchillos – me dijo- y volvieron a gritar para que los oyeran que iban a sacarle las tripas a Santiago Nasar, así que yo creí que ***estaba mamando gallo***, sobre todo porque no me fijé en los cuchillos, y pensé que eran los mismos" (Márquez, 1981: 26)

Es una expresión coloquial de América Latina que significa ***hablar en broma***. En España se dice ***tomar el pelo***, ***estar de coña***, ***estar de broma***. Nuestros dos traductores lograron traducir esta expresión correctamente.

Conclusión

La lengua coloquial de España difiere a veces del coloquial de América Latina, asimismo las situaciones que requieren el empleo de una u otra expresión coloquial no tienen límites.

El empleo de las unidades fraseológicas que se utilizan todos los días cuando hablamos plantea un problema con su traducción a un otro idioma. Por eso, los problemas que se enfrenta el traductor con la traducción de las frases hechas son, en general, el resultado de algunos problemas culturales. De una parte, algunas de estas frases pertenecen a una cultura particular con una fama internacional cuyo traductor no encuentra ninguna dificultad para transmitirlas a un receptor de una cultura o un idioma diferente. De otra parte, hay otro grupo de frases que es imposible encontrarlas un equivalente en la lengua meta, y aquí no será útil la traducción literal, lo que obliga al traductor de estar familiarizado con las dimensiones simbólicas de la lengua original, es decir, el traductor debe recurrir a la traducción simbólica de la significación, y esto es lo que llamamos la traducción conceptual.

La ***Crónica de una muerte anunciada***, que es una de las mejores obras de Gabriel García Márquez, característica por su estilo periodístico en el que podemos distinguir dos registros: el de la lengua culta con el que se comunica el autor y el de la lengua familiar o coloquial cargada de frases hechas, y palabras vulgares, de elementos irónicos, simbólicos y mágicos. La primera característica a destacar es el uso abundante de expresiones fraseológicas, sobre todo las frases hechas.

En cuanto al análisis de los errores semánticos que han cometido nuestros traductores árabes, sin duda alguna, la responsabilidad que los traductores adquieren al verter el texto de Márquez resulta extrema, ya que no se comportan como unos intérpretes sino como unos mediadores que intentan poner en buena comunicación dos formas distintas de pensar y de ver el mundo, sin otro fin que el mutuo enriquecimiento a través del conocimiento de lo bueno y lo malo que posee cada grupo cultural o de civilización. La traducción del detalle no es independiente de la comprensión del todo. En consecuencia, es inevitable que haya errores de traducción, teniendo en cuenta que la lengua coloquial colombiana se trata de un lenguaje, en muchas veces, de difícil alcance de comprensión para los hispanófonos, no nativos.

Notamos que hemos intentado en este trabajo identificar algunas expresiones fraseológicas, en particular, las frases hechas de América Latina empleadas por Márquez en su ***Crónica*** y como ha sido el proceso de compresión de su significado al traducirlas al árabe, una compresión incorrecta lleva a una traducción incorrecta. Cuando empezamos a analizar las frases hechas aparecidas en la ***Crónica*** de Gabriel García Márquez y sus dos traducciones árabes, vemos que nuestros dos traductores no lograron transmitir claramente el texto original al árabe, porque en muchas situaciones los dos recurrieron a una traducción literal por su desconocimiento del significado de algunas expresiones.

Referencias bibliográficas

Libros y diccionarios:

Briz Gómez, A. (1996), *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.

Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. 1era edición. Barcelona: Ariel.

García Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.

Moliner, M. (1994). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Pastor, G.G. (1994). *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.

Real Academia Española (1970). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Clape.

Ruiz, L. (1998). *La fraseología del español coloquial.* Barcelona: Ariel.

Seco, M. (2005). *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.

Werne, B. (1991). *El español coloquial*. Madrid, Gredos.

Traducciones árabes:

- غابرييل غارسيا ماركيز (1981). ***قصة موت معلن***. ترجمة صالح علماني. بيروت : دار الحقائق

García Márquez, G (1981). *Crónica de una muerte anunciada*, traducción de Saleh Almani**.** Beirut: editorial de casa de verdades.

- غابرييل غارسيا ماركيز (1982). *سرد أحداث موت معلن*. ترجمة عبد المنعم سليم. القاهرة: مكتبة مدبولي.

García Márquez, G. (1982). *Crónica de una muerte anunciada*, traducción de Abd Almunem Salim. El Cairo: librería de Madbuli

Sitios electrónicos:

- http://www.fundeu.es/noticia/tipos-de-lenguaje-1-6180/.
- http:// www.plusformacion.com/Recursos/r/Vida_Gabrial_Garcia_Marquez_sus_obras
- http//www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/garcia_marquez_gabriel_cron o_logia

Del Señor Tenebroso al Horcrux:
Análisis de las traducciones españolas y tailandesas de los nombres propios en *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*

VANISSA LIMKRIANGKRAI
Universidad de Chulalongkorn

Resumen: La traducción de los nombres propios en la literatura fantástica *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte* es un reto para todos los traductores ya que muchos términos nuevos han sido creados por la autora. Dichos términos desafían la capacidad de los traductores tanto españoles como tailandeses. Analizamos las diferencias de los nombres propios en las traducciones españolas y tailandesas. Identificamos las técnicas utilizadas por las traductoras de ambas ediciones. Además, averiguamos con los cuestionarios qué técnica de traducción para los nombres propios es el preferido por los lectores tailandeses y luego, proponemos las alternativas de traducción de los nombres propios para las literaturas fantásticas.

Palabras clave: estrategias de traducción; nombres propios, transcripción; recreación; lengua original; lengua meta.

Introducción

Harry Potter es una de las obras más logradas de la historia. Los siete libros traducidos de las ediciones originales en inglés a unos 70 idiomas. Como sabemos, es una literatura fantástica que aparecen varios términos nuevos cómo traducimos *los nombres propios*. Damos un ejemplo; hay un objeto mágico en *Harry Potter y la Piedra Filosofal* que se llama *Mirror of Erised*[1] en inglés. El nombre *Erised* es *Desired* escrito al revés. La edición española puede jugar con este término equivalente a la edición original que es *Espejo de Oesed*. El nombre *Oesed* es *Deseo* escrito al revés. Al contrario, no se puede utilizar esta manera en la edición tailandesa dado que no funciona esta técnica entonces la traductora transcribe este nombre como *กระจกเงาแห่งแอริเซด /krà tòk ngao hàeng ae rí séd/*.

En el primer libro, es posible que los traductores de cada idioma interpreten incorrectamente lo que la autora intenta expresar a los lectores ya que nadie conoce esta literatura antes. Después del primero, del segundo, del tercero especialmente del séptimo, los traductores tengan más conocimientos y sean más acostumbrados a los contenidos. Sin embargo, discutimos que hay otros factores filtrando a la precisión de

[1] El Espejo de Oesed es un espejo, el cual, de acuerdo con Albus Dumbledore, muestra los "más profundos y más desesperados deseos de nuestro corazón". (http://es.harrypotter.wikia.com: 2015)

las traducciones como la malinterpretación de los traductores, la distinta familia de lenguas o la distinta cultura. Por ejemplo, el nombre *the Deluminator*[2] se recrea en el español como *el desiluminador* con la inicial minúscula mientras se transcribe en el tailandés como *ดีลูมิเนเตอร์/di:lu:mínetor/*. Usan las distintas técnicas, pero ¿Los lectores entienden este término por primera vez sin información adicional?

Además, leíamos todos los libros en tailandés y veíamos a menudo las películas. Encontramos algunos nombres propios raros y no los entendimos ya que no había definiciones ni explicaciones. Eso es el origen de nuestra investigación. Elegimos el séptimo libro, *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte* para estudiarlo profundamente.

Objetivos

I. Analizar las diferencias en las traducciones españolas y tailandesas de los nombres propios e identificar las técnicas de traducción de los nombres propios usadas en ambas ediciones según los marcos teóricos aplicados en la investigación.

II. Averiguar qué técnica de traducción de los nombres propios es el preferido por los lectores tailandeses.

III. Proponer una lista de las técnicas de traducción de los nombres propios para aplicar en la literatura fantástica en la edición tailandesa.

Preguntas

I. ¿Las traductoras de la edición española y tailandesa utilizan las mismas técnicas para traducir los nombres propios y cuáles son las técnicas de traducción usadas según los marcos teóricos aplicados en la investigación?

II. ¿La traductora de la edición tailandesa usa a menudo la transcripción? y ¿es el preferido por los lectores tailandeses?

III. ¿Es necesario seguir la misma técnica a la hora de traducir los nombres propios en la literatura fantástica para crear las pautas a traducir?

Hipótesis

I. Las traductoras de la edición española y tailandesa no utilizan la misma técnica para traducir los nombres propios en dicha obra. La edición española facilita a los lectores con la traducción traduciéndolos equivalentes a la formación de palabras en español y aún mantiene los significados mientras la edición tailandesa los transcribe para mantener los sentidos que la autora intenta expresar a sus lectores.

II. Para la edición tailandesa, la transcripción es el preferido.

III. De acuerdo con el resultado del cuestionario, es necesario seguir la misma técnica para traducir los nombres propios para crear las mismas pautas de las traducciones tailandesas de la literatura fantástica.

Marcos teóricos

Las siete estrategias de traducción por E.E. Davies

E.E. Davies realizó de las siete estrategias al tratar la traducción de los nombres propios de la literatura traducida (Davies, 2003: 65-100). Estas estrategias nos facilitan ya que son fáciles para entenderlas. Además,

[2] Sirve para absorber las luces cuando haciendo un simple clic y devolverlas en otro clic.

Davies explica cada estrategia claramente con los ejemplos. Por ello, optamos por la clasificación presentada por Davies en nuestra investigación. Constan de siete estrategias siguientes:

a) **Preservación** es una estrategia que un traductor transfiere los significados de los términos originales equivalentes a la lengua meta sin explicación.

b) **Adición** es una estrategia que un traductor guarda los términos originales pero añade más información si es necesario. (Davies, 2003: 77)

c) **Omisión** es una estrategia que un traductor omite la traducción de los términos. Davies explica: "the inclusion of a problematic culture-specific item might create a confusing or inconsistent effect. It is better to omit it." (Davies, 2003: 80).

d) **Globalización** es una estrategia que un traductor sustituye los términos originales con los términos generales.

e) **Localización** es una estrategia que un traductor trata de transmitir los términos originales en la lengua meta.

f) **Transformación** es una estrategia que un traductor cambia los términos originales por otros conocidos en la lengua meta. Por ejemplo, en una película, se menciona a la belleza de una actriz inglesa *Audrey Hepburn*, pero un traductor tailandés sustituye por *แอฟ ทักษอร*, actriz tailandesa muy famosa.

g) **Creación** es una estrategia que un traductor crea los términos nuevos ya que no hay ninguna propio término en la lengua meta podido usar en la traducción, pero no mantiene los significados como los términos originales.

Las diez estrategias de traducción de los nombres propios por Lincoln Fernandes

Theo Hermans habla de la traducción de los nombres propios:

> They can be copied, i.e. reproduced in the target text exactly as they were in the source text. They can be transcribed, i.e. transliterated or adapted on the level of spelling, phonology, etc. A formally unrelated name can be substituted in the TT for any given name in the ST [...] and insofar as a proper name in the ST is enmeshed in the lexicon of that language and acquires 'meaning', it can be translated. Combinations of these four modes of transfer are possible, as a proper name may, for example, be copied or transcribed and in addition translated in a (translator's) footnote. (Hermans, 1988: 13)

Hermans influye a Lincoln Fernandes así que se crean las diez estrategias de traducción (Fernandes, 2006: 50-55). Seleccionamos dichas estrategias ya que Fernandes explica y da los ejemplos de cada uno excelentemente. También, sus estrategias cubren el ámbito de nuestro estudio. Por eso, preferimos aplicarlas en la investigación. Constan de diez estrategias siguientes:

a) **Rendición** es una estrategia que un traductor transfiere los significados de los términos originales a la lengua meta.

b) **Copia** es una estrategia que un traductor copia los términos como aparecen en la lengua original.

c) **Transcripción** es una estrategia que consta de la transliteración de los términos a nivel fonológico.

d) **Sustitución** es una estrategia que un traductor sustituye los términos que existen en la cultura meta sin relación con los términos originales.

e) **Recreación** es una estrategia que un traductor crea los términos nuevos y aún mantiene los significados como los términos originales.

f) **Eliminación** es una estrategia que un traductor elimina la traducción de los términos.

g) **Adición** es una estrategia que un traductor añade más información.

h) **Transposición** es un estrategia que un traductor cambia la gramática de los términos metas sin modificación de los significados.

i) **Sustitución fonológica** es una estrategia que un traductor reproduce los sonidos de los términos originales a nivel fonológico.

j) **Convencionalidad** es una estrategia que un traductor emplea los términos aceptados por la cultura meta.

A parte de dichas estrategias, hay otro instrumento para ayudarnos a analizar los nombres propios que es *Los Principios de transliteración de los extranjeros al alfabeto tailandés por Real Academia Tailandesa (RAT)*. La razón por la que elegimos dicho instrumento es que haya una tendencia alta de que la traductora de la edición tailandesa use *la transcripción* dado que, comparando con el tailandés, el español y el inglés, hay una diferencia más grande entre el tailandés y el inglés que el español y el inglés a nivel gramatical o morfológico. Por lo tanto, la mejor manera para mantener los sentidos y los significados de los nombres propios es transcribirlos.

Considerándolos, algunas estrategias son duplicadas, entonces las consolidamos y proponemos nuestra lista de las técnicas de traducción para nuestra investigación como la siguiente;

a) **Adición**
b) **Convencionalidad**
c) **Copia**
d) **Creación**
e) **Globalización**
f) **Localización**
g) **Omisión**
h) **Recreación**
i) **Rendición**
j) **Sustitución**
k) **Sustitución fonológica**
l) **Transcripción**

Metodología

Para realizar el estudio, dividimos en cuatros secciones.

I. Colección de los Datos

El corpus

Consolidamos los nombres propios de los tres libros de las tres ediciones que son;

Harry Potter and the Deathly Hallows

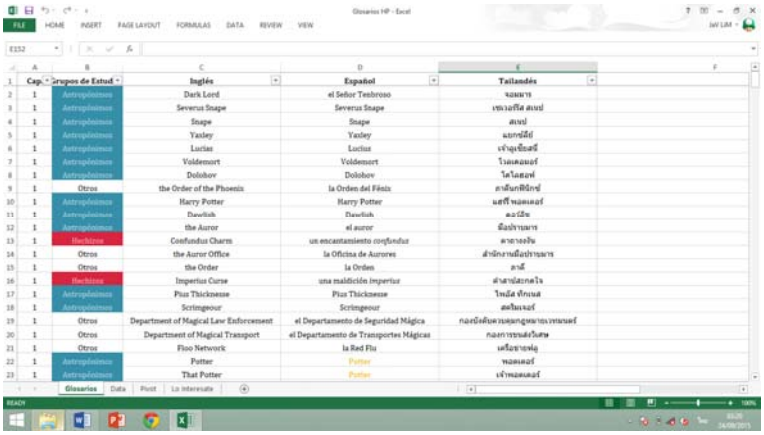
Harry Potter y las Reliquias de la Muerte

แฮร์รี่พอตเตอร์กับเครื่องรางยมทูต

Luego creamos *una base de datos* por *Microsoft Excel* para guardar y clasificar los nombres propios.

Imagen 1: Ejemplo de consolidación de los nombres propios por Microsoft Excel

Los cuestionarios



Cap.	Grupos de Estud	Inglés	Español	Tailandés
1	Antropónimos	Dark Lord	el Señor Tenbroso	
1	Antropónimos	Severus Snape	Severus Snape	
1	Antropónimos	Snape	Snape	
1	Antropónimos	Yaxley	Yaxley	
1	Antropónimos	Lucius	Lucius	
1	Antropónimos	Voldemort	Voldemort	
1	Antropónimos	Dolohov	Dolohov	
1	Otros	the Order of the Phoenix	la Orden del Fénix	
1	Antropónimos	Harry Potter	Harry Potter	
1	Antropónimos	Dawlish	Dawlish	
1	Antropónimos	the Auror	el auror	
1	Hechizos	Confundus Charm	un encantamiento confundus	
1	Otros	the Auror Office	la Oficina de Aurores	
1	Otros	the Order	la Orden	
1	Hechizos	Imperius Curse	una maldición imperius	
1	Antropónimos	Pius Thicknesse	Pius Thicknesse	
1	Antropónimos	Scrimgeour	Scrimgeour	
1	Otros	Department of Magical Law Enforcement	el Departamento de Seguridad Mágica	
1	Otros	Department of Magical Transport	el Departamento de Transportes Mágicas	
1	Otros	Floo Network	la Red Flu	
1	Antropónimos	Potter	Potter	
1	Antropónimos	That Potter	Potter	

Diseñamos un cuestionario para recopilar las opiniones de los informantes que son los lectores tailandeses sobre las técnicas de traducción tailandesa para cumplir el segundo y el tercer objetivo con los cuestionarios.

II. Análisis

i. Grupos del estudio

Explicamos los efectos de las traducciones. Clasificamos en siete grupos del estudio.

a. Los antropónimos o los nombres propios de los personajes

Los topónimos o los nombres propios de los lugares

Los objetos mágicos

Las criaturas mágicas

Los hechizos

Las publicaciones

Otros

Tabla 1: Ejemplo de los nombres propios de cada grupo del estudio

Cap.	Grupos del Estudio	Inglés	Español	Tailandés
1	Antropónimos	Death Eaters	los mortífagos	ผู้เสพความตาย
2	Topónimos	the landing of number four, Privet Drive	el rellano del número 4 de Privet Drive	ชานบันไดบ้านเลขที่สี่ ซอยพรีเว็ต
2	Objetos mágicos	Galleons	galeones	ทองแกลเลียน
2	Criaturas mágicas	hippogriff	el hipogrifo	ฮิปโปกริฟฟ์
1	Hechizos	Imperius Curse	una maldición imperius	คำสาปสะกดใจ
2	Publicaciones	Transfiguration Today	La transformación moderna	การแปลงร่างวันนี้
1	Otros	Floo Network	la Red Flu	เครือข่ายฟลู

Una vez clasificados los nombres propios extraídos *del corpus*, analizamos las diferencias entre ambas ediciones traducidas e identificamos las técnicas usadas según nuestra propia lista en nuestra *base de datos*.

Preguntas del análisis

Para guiar el análisis a la misma dirección, preparamos las fichas para contestar las cuatro preguntas siguientes.

a) ¿Qué es la técnica usada por las traductoras?
b) ¿Es diferente la técnica usada?
c) ¿Las traductoras dan la importancia tanto al origen como los significados de los nombres propios?
d) ¿Qué traductor puede traducir los nombres propios perfectamente y mantiene su cultura y sus significados equivalentes al original como sea posible?

Ejemplos del análisis

Son dos ejemplos del grupo de los antropónimos y de los objetos mágicos.

a) Antropónimos - Death Eaters (Ing.), los mortífagos (Esp.), ผู้เสพความตาย (Tai.)
b) Objetos mágicos - Galleons (Ing.), galeons (Esp.), ทองแกลเลียน (Tai.)

Tabla 2: Ejemplo de la ficha del análisis de los antropónimos

Antropónimos	Death Eaters (Ing.)	los mortífagos (Esp.)	ผู้เสพความตาย (Tai.)

a) ¿Qué es la técnica usada por las traductoras?	Rendición	Rendición
b) ¿Es diferente la técnica usada?	No	
c) ¿Las traductoras dan la importancia tanto al origen como los significados de los nombres propios?	Sí	Sí
d) ¿Qué traductor puede traducir los nombres propios perfectamente y mantiene su cultura y sus significados equivalentes al original como sea posible?	Ambas ediciones	

Tabla 3: Ejemplo de la ficha del análisis de los objetos mágicos

Objetos mágicos	Galleons (Ing.)	galeons (Esp.)	ทองแกลเลียน (Tai.)

a) ¿Qué es la técnica usada por las traductoras?	Transcripción	Adición ทอง = el dorado Transcripción แกลเลียน = Galleons (Ing.)
b) ¿Es diferente la técnica usada?	No pero se usa *la adición* en la edición tailandesa para más información.	
c) ¿Las traductoras dan la importancia tanto al origen como los significados de los nombres propios?	Sí	Sí
d) ¿Qué traductor puede traducir los nombres propios perfectamente y mantiene	Ambas ediciones	

su cultura y sus significados equivalentes al original como sea posible?	

Experimento

Para cumplir el segundo y el tercer objetivo, averiguamos qué técnica de traducción de los nombres propios es el preferido por los lectores. Esta investigación lleva a cabo la aplicación *del Cuestionario de la Preferencia de los Lectores Tailandeses de las Traducciones de los Nombres Propios de Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*, en el que participan unos 50 informantes tailandeses de ambos sexos.

i. Diseño del cuestionario

En cuanto al diseño del cuestionario, distinguimos en dos partes: la parte A y la parte B.

La parte A representa los datos personales

a) Sexo
b) Edad
c) Nivel de estudios (máxima)
d) Profesión
e) ¿Ha leído la literatura de Harry Potter? o ¿Ha visto la película de Harry Potter?

La parte B está elaborada por doce preguntas correspondientes a los seis grupos del estudio. Cada grupo compone de dos preguntas y cada pregunta compone de la opción doble como la siguiente;

a) Traducción publicada (TPub.)
b) Traducción propuesta (TPro.)

No incluimos el grupo de los antropónimos dado que creemos que la traductora tiende a transcribir los antropónimos. Imaginamos que los traducimos equivalentes al contexto tailandés, perdamos los sentidos originales completamente. Por ejemplo, el personaje *Harry Potter* se traduce como ***หฤหรรษ์ พลเทพ***[3] */haruehan pholathep/*. Si eso es así, tengamos una nueva literatura.

Ejemplos de preguntas del cuestionario

Primer ejemplo *the Deluminator (Ing.), el desiluminador (Esp.)* de los objetos mágicos. Presentamos el contexto y proponemos otra traducción de este término para TPro.

Esp.: «…a Ronald Bilius Weasley le lego ***mi desiluminador***, con la esperanza de que me recuerde cuando lo utilice».

TPub.: […] ‘แด่โรนัลด์ บิลิอัส วีสลีย์ ข้าพเจ้าขอยก***ดีลูมิเนเตอร์ (el deluminator)*** ของข้าพเจ้าให้ด้วยหวังว่าเขาจะระลึกถึงข้าพเจ้าเวลาที่ใช้มัน’ (Transcripción)

[3] □□□□□□□ /*haruehan*/ significa *alegrarse*. □□□□□ /*pholathep*/ significa *el ministro de agricultura*.

TPro.: […] ‘แด่โรนัลด์ บิลิอัส วีสลีย์ ข้าพเจ้าขอยก***แท่งดับแสง (el desiluminador)*** ของข้าพเจ้าให้ด้วยหวังว่าเขาจะระลึกถึงข้าพเจ้าเวลาที่ใช้มัน’ (Recreación)

Como TPub., la traductora utiliza la técnica de *la transcripción* para mantener el significado y el sentido los que la autora quiere expresar a los lectores mientras que, como TPro., se traduce por la distinta técnica de *la recreación*. Los participantes deben elegir qué traducción es el preferido. Luego recolectamos los datos y después analizamos los resultados.

Segundo ejemplo Elegimos *the Dementors (Ing.), los dementores (Esp.)* de las criaturas mágicas. Como primer ejemplo, extraemos el contexto y proponemos otra traducción de este término para TPro.

Esp.: Caray, Dudley —exclamó Harry mientras tía Petunia sollozaba con renovado ímpetu—, ¿estás seguro de que ***los dementores*** no te metieron dentro otra personalidad?

TPub.: “‘ให้ตาย ดัดลีย์” แฮร์รี่พูดแข่งกับเสียงสะอื้นอีกครั้งของป้าเพ็ตทูเนีย “***พวกผู้คุมวิญญาณ (los dementores)*** มันเป่าบุคลิกใหม่เข้าไปในตัวนายหรือไง”’ (Recreación)

TPro.: “‘ให้ตาย ดัดลีย์” แฮร์รี่พูดแข่งกับเสียงสะอื้นอีกครั้งของป้าเพ็ตทูเนีย “***พวกดีเมนเทอร์ (los dementores)*** มันเป่าบุคลิกใหม่เข้าไปในตัวนายหรือไง” ’(Transcripción)

Según TPub., la traductora utiliza la técnica de *la recreación* mientras que, como TPro., se traduce por la distinta técnica de *la transcripción*. Los participantes elegirán la traducción que les gusta. Recolectamos los datos y analizamos los resultados respectivamente.

Ejemplo del cuestionario con dos dichos ejemplos

Tabla 4: Ejemplo del cuestionario

Cuestionario del preferido de las traducciones de los nombres propios de

Harry Potter y las Reliquias de la Muerte **por los lectores tailandeses**

La parte A Datos personales

1) Sexo
□ Mujer
□ Varón
2) Edad
□ 16-25 años
□ 26-35 años
□ 36-45 años
□ 46-55 años
□ > 56 años
3) Nivel de estudios (máxima)

□ Bachillerato
□ Licenciado
□ Postgrado
□ Doctorado
4) Profesión
□ Ejecutiva de la organización internacional
□ Empleado/a de la empresa privada
□ Estudiante
□ Funcionario/a
□ Sin profesión
□ Otros, por favor identifique……
5) ¿Ha leído la literatura de Harry Potter? o ¿Ha visto la película de Harry Potter?
□ Sí (continuar la siguiente)
□ No (terminar primera parte)
6) Por favor identifique cuál es el preferido y en qué lengua……

Parte B

Por favor, léalas antes de empezar.

1) Este cuestionario está compuesto por 6 grupos. Cada grupo consta de 2 preguntas y cada pregunta tiene 2 traducciones.
2) No existe limitación de tiempo. La mayoría de la gente tarda unos 15 minutos. Por favor, tómese el tiempo necesario.
3) Elija la traducción más favorita marcando ☑ en la casilla delante de la traducción seleccionada.
4) Conteste a todos los enunciados y por orden.

Grupo 1

□]…] ‘แด่โรนัลด์ บิลิอัส วีสลีย์ ข้าพเจ้าขอยก***ดีลูมิเนเตอร์***ของข้าพเจ้าให้ด้วยหวังว่าเขาจะระลึกถึงข้าพเจ้าเวลาที่ใช้มัน’

□]…] ‘แด่โรนัลด์ บิลิอัส วีสลีย์ ข้าพเจ้าขอยก***แท่งดับแสง***ของข้าพเจ้าให้ด้วยหวังว่าเขาจะระลึกถึงข้าพเจ้าเวลาที่ใช้มัน’

Grupo 2

□]…] ‘“ให้ตาย ดัดลีย์” แฮร์รี่พูดแข่งกับเสียงสะอื้นอีกครั้งของป้าเพ็ตทูเนีย “***พวกผู้คุมวิญญาณ***มันเป่าบุคลิกใหม่เข้าไปในตัวนายหรือไง”’

□]…] “‘ให้ตาย ดัดลีย์” แฮร์รี่พูดแข่งกับเสียงสะอื้นอีกครั้งของป้าเพ็ตทูเนีย “***พวกดีเมนเทอร์***มันเป่าบุคลิกใหม่เข้าไปในตัวนายหรือไง”’

[…]

¡Muchas gracias por contestar el cuestionario!

Cálculo de datos

Según los ejemplos anteriores, los lectores tailandeses eligen la traducción preferida sin conocimiento para la traducción ya que queremos medir solo el preferido. Después, analizamos los datos y calculamos el porcentaje de la cantidad mediante una fórmula siguiente.

- La cantidad de las respuestas de cada pregunta en cada grupo = A
- La cantidad total de los participantes = B

$$\text{Fórmula} \quad \frac{A}{B} \times 100 = xx.xx\%$$

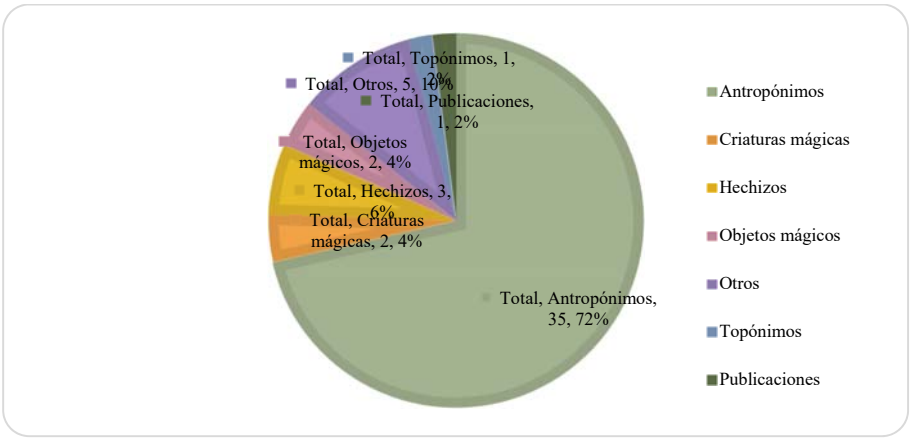
Conclusión

En la última sección, concluimos con qué técnica de traducción es el preferido de los resultados del análisis y de los cuestionarios, elaboramos una tabla estadística y presentamos los resultados con los gráficos correspondientes. Luego, proponemos una lista de las técnicas populares de traducción de los nombres propios por las traductoras y los lectores tailandeses.

Resultado

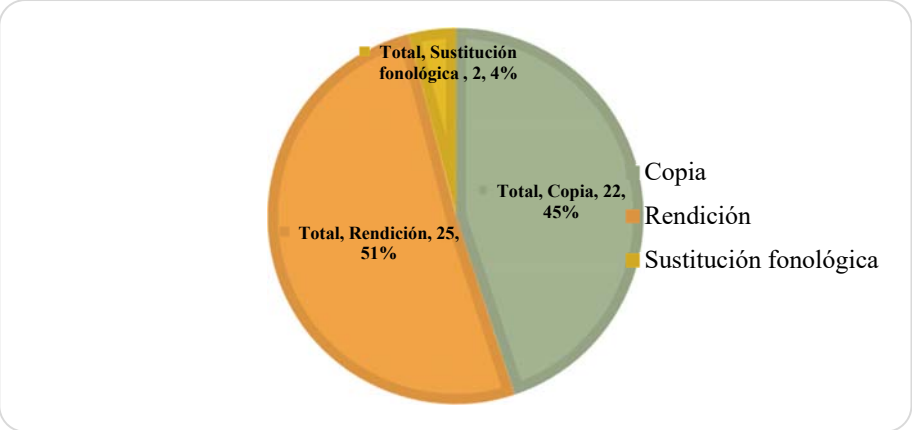
Ahora, analizamos los nombres propios del primer capítulo de los tres libros. Obtenemos los resultados muy interesantes. Hay una cantidad total de cuarenta y nueve nombres propios. La mayoría de ellos (72%) es el antropónimo.

Gráfico 1: Cantidad de los nombres propios seleccionados del primer capítulo en la literatura



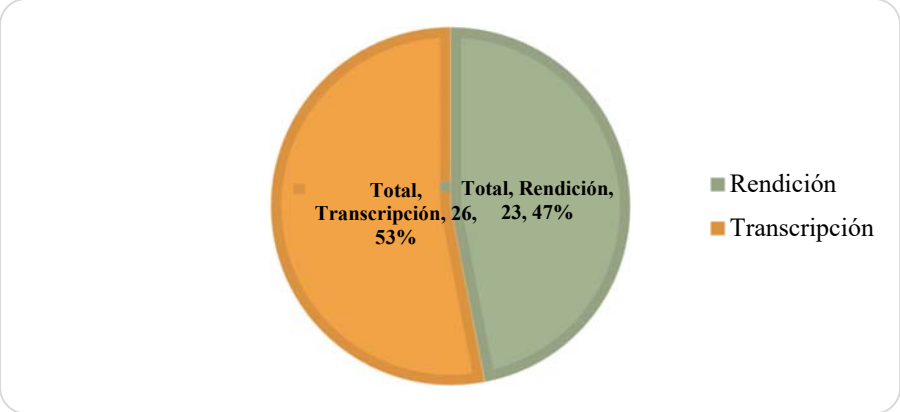
La traductora de la edición española utiliza muchas veces *la rendición* (51%) de todos los nombres propios, *la copia* (45%) y *la sustitución fonológica* (4%).

Gráfico 2: Cantidad de las técnicas de traducción usadas en el texto traducido en español según el primer capítulo



Contrastivamente, la de la edición tailandesa prefiere *la transcripción* (53%) y *la rendición* (47%).

Gráfico 3: Cantidad de las técnicas de traducción usadas en el texto traducido en tailandés según el primer capítulo



Conclusión Final

Según el resultado del análisis de los nombres propios del primer capítulo en esta literatura, encontramos la diferencia entre ambas ediciones. La mayoría de los nombres propios aparecidos en el primer capítulo es antropónimos. En la edición española, la traductora utiliza a menudo *la rendición* ya que es conveniente traducirlos del inglés al español en nivel gramatical y eso puede mantener los sentidos y los significados. *La copia* es el preferido también puesto que mantiene las caligrafías romanas así que puede imitar los términos originales en algunos contextos. Al contrario, la traductora tailandesa prefiere *la transcripción* para mantener los sentidos que la autora intenta expresar a los lectores. *La rendición* es

también popular, mostrando que la traductora puede transmitir perfectamente los significados y los sentidos desde los términos originales a la lengua meta.

Referencias bibliográficas

Davies, E. E. (2003). *A goblin or a dirty nose? The translator: studies in intercultural communication*. 9(1), 65-100.

Hermans, Theo, ed. (1985). *The manipulation of literature: studies in literary translation*. London: Croom Helm.

Jaleniauskienė, Evelina & Čičelytė, Vilma. (2009). *The strategies for translating proper names in children's literature*. Studies About Languages. 15, 31-42.

Real Academia Tailandesa. (2015). *Los principios de transliteración de los extranjerismos al alfabeto tailandés*. [En Línea]. Recuperado de http://www.royin.go.th/?page_id=617

Reboredo García, Raquel. (2012). *La traducción de los antropónimos en literatura infantil y juvenil de fantasía: análisis de las traducciones española y francesa de Harry Potter and the Philosopher's Stone y the Hunger Games (trabajo de fin de grado)*. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Rowling, J.K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Nueva York: Arthur A. Levine Books, Scholastic Inc.

Rowling, J.K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Traducido por Sumali. Bangkok: Nanmee Books.

Rowling, J.K. (2008). *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte*. Traducido por Gemma Rovira Ortega. Barcelona: Ediciones Salamandra.

Soto Almela, Jorge. (2013) *La traducción de términos culturales en el contexto turístico español-inglés: recepción real en usuarios anglófonos*. Quaderns: Revista de Traducción, 20, 235-250.

Sysops (s.f.). *Harry Potter Wiki*. [En Línea]. Recuperado de http://harrypotter.wikia.com/wiki/HarryPotter_Wiki

Sysops (s.f.). *Harry Potter Wiki en español*. [En Línea]. Recuperado de http://es.harrypotter.wikia.com/wiki/HarryPotter_Wiki

Valero Garcés, Carmen. (2003) *Translating the imaginary world in the Harry Potter series or how muggles, quaffles, snitches, and nickles travel to other cultures*. Quaderns: Revista de Traducción, 9, 121-134.

Wiwatanasorn, Wanlaya. (2014). *การแปลวรรณกรรม (la traducción de literatura)*. Bangkok: CUPrint.

Traducción de documentos jurídicos: la custodia de menores de edad

KRAI NOI-SEWOK

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: En la traducción del texto especializado, los documentos jurídicos deberían ser traducidos con fidelidad. Los traductores suelen encontrar obstáculos cuando se trata de términos que no existen en la lengua meta, ya sea por diferencias culturales, o bien el sistema legislativo.

La legislación española en materia familiar, especialmente en los términos de custodia, según el código civil español, establece que los progenitores son los padres –haya o no matrimonio entre ellos- siempre que así conste en la partida de nacimiento, y ambos tienen la patria potestad de sus hijos. En cambio, en la legislación tailandesa cuando se trata de un hijo nacido de una mujer soltera, aunque aparezcan los dos padres en el certificado de nacimiento, es únicamente la madre la que tiene la patria potestad, lo que equivaldría en la ley tailandesa a ser madre legítima de su hijo. En muchas ocasiones, los términos jurídicos de la legislación española no tienen la equivalencia adecuada al idioma tailandés y viceversa lo que causa una traducción de significado confuso o equivocado.

Analizamos los documentos originales en tailandés, y sus traducciones en español, con el término de *custodia–patria potestad*, por ejemplo, el certificado de filiación de paternidad, la sentencia de divorcio, etc., adoptando el marco teórico del Análisis Componencial y la teoría del escopo (*Skopostheorie* en alemán). Este análisis ayudaría a aclarar la comprensión de los términos de la custodia–patria potestad en los documentos en ambos idiomas, tailandés y español, siendo de más utilidad a los traductores para elegir el término más adecuado en cada contexto.

Palabras clave: custodia; patria potestad; traducción jurídica; análisis.

Introducción

La traducción no es solo transmitir la semántica de la palabra a la lengua meta (en adelante LM), también hay que traspasar su cultura, creencia y precepción (en adelante LO). Para determinar la traducción de un término que no existe en la LM, uno debería buscar un equivalente más exacto posible sin que sea una explicación del término. Borja Albi (2004: 2) señala que "seguimos necesitando herramientas de trabajo eficaces (diccionarios, modelos de traducciones, documentación conceptual adaptada a las necesidades de los traductores, obras didácticas, sistemas de control de calidad)" en la traducción jurídica. La traducción inadecuada puede causar el mal interpretado, la pérdida del significado hasta el confuso al destinatario. Por ello, el propósito de este estudio es la estrategia en la traducción de documento con la diferencia de la legislación entre LO y LM. En este estudio se analizan los términos jurídicos españoles y tailandeses como un texto especializado – sobre el asunto de la custodia de menores de edad.

La traducción de textos especializados tiene estrategias variadas, por ejemplo, neologismos, calcos y préstamos, explicación entre paréntesis dentro de texto traducido o en la nota al pie, etc. La característica de los textos jurídicos es un documento público con su registro y término especializado conforme a la legislación de la región cuyos los propósitos de obligatorio, demando y/o sancionado. Para empezar, se encontró Koutsivitis (1988: 344) que "*the translator's task is to transfer the sense of the original*" citado por Šarcevic (2000: 3). Dada la particularidad de los textos jurídicos y los términos utilizados, los traductores se necesitan comprender el significado del término para lograr un equivalente y mantener su significado sin manipularlo en la traducción. En la mayoría de los casos no existe la palabra exacta en LM para traducir los documentos jurídicos de cultura diferente y, en este caso, investigamos la posibilidad en una traducción del término de la custodia de menores de edad en los documentos jurídicos tailandeses con el fin de presentarlo ante la autoridad española.

Dado que el requisito de la reagrupación familiar de la legislación española requiere el vínculo de parentesco del reagrupante para justificar sus derechos y deberes con el menor de edad, la traducción de los documentos es necesaria y debe transmitir el término tailandés al español para presentar ante la autoridad española conforme al requisito mencionado. Ese término aparece en la ley tailandesa y la sentencia del juzgado tailandés, y también en varios documentos expedidos por el Registro Civil de Tailandia, por ejemplo, el registro de divorcio, el certificado de filiación paterna, etc.

Marco teórico

Esta investigación se basa en el Análisis Componencial y la teoría del escopo. El Análisis Componencial se extrae los componentes en categoría mínima de las palabras para definir su significado por el contrastivo entre ellos (Nida, 1979: 32), y la teoría del escopo (o *Skopostheorie* en alemán) que se enfoca al propósito del texto original y la finalidad en el texto traducido.

Dado que no hay una colección universal concreta en los componentes semánticos, por eso el Análisis Componencial – a lo mejor – nos ayudaría para comprender el sentido de la relación de hiperónimo y contribuye para describir el significado, pero con un límite para aplicar por ejemplo en área de los semánticos abstractos (Jackson, 1988: 89 – 92). Probablemente, un buen ejemplo del uso el Análisis Componencial es clasificar del término parentesco (Dillon, 1977: 11).

Como señala Jara Murrilo (1989: 132) "Los distintos valores de los rasgos, responsables de los significados de los lexemas, constituyen los componentes de las definiciones componenciales."

Tabla 1: Jara Murrilo (1989: 132)

Lexema	Sexo / Rasgo	Generación	Colateralidad
Padre	Masculino	1ª ascendiente	Lineal
Madre	Femenino	1ª ascendiente	Lineal
Hijo	Masculino	1ª ascendiente	Lineal
Prima	Femenino	Misma del ego	Colateral

La tabla 1 demuestra los cuatro rasgos escogidos es para demostrar los opuestos entre los lexemas. La definición componencial de padre es pariente masculino, de la primera generación ascendente y de

parentesco lineal. Se opone a madre que es pariente femenino, de la primera generación ascendente y de parentesco lineal.

Tabla 2

	HUMANO	BIOLÓGICO	PATRIA POTESTAD
PROGENITOR	[+]	[+]	[+]
PROGENITORA	[+]	[+]	[+]
PADRE	[+]	[+/-]	[+/-]
MADRE	[+]	[+/-]	[+]

La tabla 2 demuestra el ejemplo de las cuatro palabras seleccionadas: progenitor, progenitora, padre y madre que tienen su semántica en común y distintivo entre ellas. Con un análisis de los componentes semánticos y el uso de [+] por SÍ, [-] por NO y [+/-] por SÍ o NO, en este caso analizamos en base de la legislación española. Jackson (1988: 83) señala que "*The first type of component is sometimes called a common component, and the second type is termed diagnostic or, as in phonology, a distinctive feature*". Resulta que las cuatro palabras tienen un mismo punto en común, el distintivo de *PROGENITORA* y *MADRE* es BIOLÓGICO y la PATRIA POTESTAD para *PADRE*. Es decir, los progenitores son seres humanos, biológicos y tienen la patria potestad, los padres pueden ser biológicos o no, dependiendo del caso y la madre tiene la patria potestad mientras el padre no tiene siempre la patria potestad de su descendiente.

La teoría del escopo presta atención al propósito, función, finalidad; la intención – "*Skopós is a Greek word meaning "purpose, aim, goal, finality, objective; intention"*" (Vermeer, 1996: 4). Una traducción de un texto con el propósito especial en base de esa teoría no traduce de modo fiel el texto original sino lo traduce según la función originalidad o a la finalidad de LM respectando la cultura o el destinatario (Vermeer, 1996: 32 - 33). Una interpretación del texto lleva a la que represente su sentido, tal y como el texto está y sería la prioridad según la teoría del escopo, incluso el propósito o la finalidad del texto en la lengua meta puede desviarse por la intención del remitente (Vermeer, 1996: 71 – 72).

Como señala Sunwoo (2007: 5 - 7) en su trabajo, una lista de comprobación en base de la teoría del escopo para un traductor a seguir las etapas para lograr la traducción en LM.

- El cliente (detalles del cliente) y el propósito del cliente (detalles de su propósito)
- La necesidad en el texto traducido (detalles en la situación, lugar)
- El tipo del texto (según la necesidad del cliente)
- El grupo del lector que el cliente quiere dirigir el texto traducido
- Las herramientas para traducir (el software) o seguir (las pautas)

Utilizamos el parámetro explicado por Sunwoo en el ejemplo de la traducción de un documento del tailandés al español. Por ejemplo, una tailandesa tiene que presentar un documento tailandés, el certificado de custodia, en España para solicitar el permiso de residencia de su menor. En base de la teoría del escopo y el parámetro mencionado, el propósito del cliente tailandés es para presentar la traducción española del certificado de custodia ante una autoridad española en España. El destinatario es el funcionario en una autoridad del estado, en este caso, el tipo del texto es formal.

Metodología de investigación

En este estudio, analizamos los términos de la custodia de menores de edad en los siguientes documentos jurídicos.

En español, recuperado de Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado[1], el Código Civil de España, artículo 124 sobre el reconocimiento paternidad, artículo154 y 156 sobre la patria potestad, y el Real Decreto 557/2011, 20 de abril, artículo 53 c)[2], el requisito de reagrupación familiar.

En tailandés, recuperado de *Office of the Council of State*[3], el Código Civil y Comercial de Tailandia, artículos 1546, 1547 y 1566, sobre la custodia de un menor y la solicitud de filiación paterna ante el Tribunal tailandés.

Hemos conseguido los cuatro términos relacionados con la custodia de menores de edad en las fuentes mencionadas para analizar en base del Análisis Componencial y la teoría del escopo con el propósito de averiguar una traducción adecuada y mantiene su significado en LM.

En español	(1) patria potestad y (2) hijo legítimo
En tailandés	(3) อำนาจปกครอง y (4) บุตรชอบด้วยกฎหมาย

La palabra “patria potestad” según el diccionario esencial del Real Academia Española (en adelante RAE) en base de datos online es una palabra compuesta de *patria* y *potestad* con su significado como el conjunto de deberes y derechos que tienen los progenitores sobre sus hijos menores no emancipados, conforme al Código Civil de España[4]

Artículo 124 “La eficacia del reconocimiento del menor o incapaz requerirá el consentimiento expreso de su representante legal o la aprobación judicial con audiencia del Ministerio Fiscal y del progenitor, legalmente conocido.

... Si el padre solicitara la confirmación de la inscripción, será necesaria la aprobación judicial con audiencia del Ministerio Fiscal.”

Artículo 154 “Los hijos no emancipados están bajo la patria potestad de los progenitores ”

Artículo 156 “La patria potestad se ejercerá conjuntamente por ambos progenitores …”

Es decir, la legislación española la patria potestad la tienen los progenitores que son los representantes legales, tienen la custodia, derecho y deberes en relación con sus hijos menores no emancipados. Cuando se traduce al tailandés existe la diferencia legislativa en este término con la siguiente explicación:

En la legislación española los progenitores comparten la patria potestad de sus hijos conforme al Código Civil de España y no ha mencionado el matrimonio de los progenitores. En cambio, la legislación tailandesa según el Código Civil y Comercial de Tailandia[5]

[1] Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2015) [online], Recuperado de www.boe.es/diario_boe/
[2] https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-7703
[3] Office of the Council of State (2015) [online], Recuperado de www.krisdika.go.th
[4] https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763
[5] http://web.krisdika.go.th/data/law/law4/%bb03/%bb03-20-9999-update.pdf

Artículo1546 “เด็กเกิดจากหญิงที่มิได้มีการสมรสกับชายให้ถือว่าเป็นบุตรที่ชอบด้วยกฎหมายของหญิงนั้น... ”

La traducción literal - “*Un menor nacido de una mujer no casada con hombre, se considera hijo legítimo de dicha mujer …*”

Artículo1547 “เด็กเกิดจากบิดามารดาที่มิได้สมรสกันจะเป็นบุตรชอบด้วยกฎหมายต่อเมื่อบิดามารดาได้สมรสกันในภายหลังหรือบิดาได้จดทะเบียนว่าเป็นบุตรหรือศาลพิพากษาว่าเป็นบุตร ”

La traducción literal - “*Un menor nacido de los padres no casados, será hijo legítimo por el matrimonio de los padres posteriormente, la inscripción de filiación paterna o la sentencia dictada por el Tribunal*”

Artículo 1566 “บุตรซึ่งยังไม่บรรลุนิติภาวะต้องอยู่ใต้อำนาจปกครองของบิดามารดา... ”

La traducción literal - “*El hijo menor de edad debe estar bajo el poder de la custodia de los padres…”*

Conforme a la legislación tailandesa, no consta el concepto de la patria potestad, existe un concepto de la legitimación de los padres a sus menores de edad como señala en el Código Civil y Comercial de Tailandia, la madre es la legítima de su hijo menor de edad, mientras el padre será legítimo por el matrimonio con la madre, la inscripción de filiación paterna o la sentencia de Tribunal.

En uno de los requisitos para solicitar el permiso de residencia para un menor de edad conforme al Real Decreto 557/2011, 20 de abril, artículo 53 c) “… Cuando se trate de hijos de uno solo de los cónyuges o miembros de la pareja se requerirá, además, que éste ejerza en solitario la patria potestad o que se le haya otorgado la custodia y estén efectivamente a su cargo.”

Investigamos los términos de “patria potestad” e “hijo legítimo” en español para traducir un documento tailandés según las figuras siguientes. La figura 1 es el certificado en tailandés expidió por el Registro Civil certifica la custodia de una interesada con el término tailandés subrayado อำนาจปกครองบุตร y la traducción es custodia de menores en la figura 2. Este certificado se expide a una interesada solicitó ante el Registro Civil para confirmar su patria potestad para presentarlo en España bajo el artículo 53 c) del Real Decreto 557/2011, 20 de abril. Resulta que la interesada no estaba casada con el padre, conforme a la legislación tailandesa, el Código Civil y Comercial en materiales familiares, la madre es la legítima única.

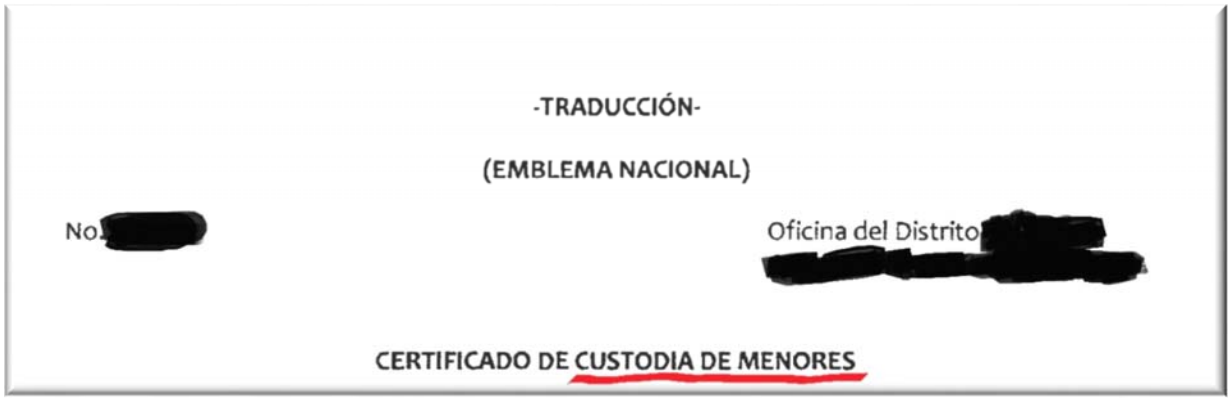
Analizamos la palabra “patria potestad” en el requisito de Real Decreto 557/2011 artículo 53 c) en base de los marcos teóricos de este estudio con su traducción tailandesa.

Según el documento traducido de tailandés (LO) al español (LM), hemos encontrado el uso del término “อำนาจปกครองบุตร” por “custodia” en varios documentos traducidos. La figura 1 y 2 demuestran un certificado expedido por el Registro Civil de Tailandia y su traducción.

Figura 1



Figura 2



En base del Análisis Componencial, en el campo jurídico español, los progenitores – en caso ordinario – tienen la patria potestad, mientras en tailandés no está mencionado el término de progenitor en su legislación, solo consta los términos tailandeses de หญิงที่มิได้มีการสมรสกับชาย (mujer no casada con hombre – la traducción literal), บิดา (padre) y มารดา (madre) en los artículos mencionados.

Tabla 3

	PATRIA POTESTAD	CUSTODIA	LEGÍTIMO
Progenitor/a [Español]	[+]	[+/-]	[+]
หญิงที่มิได้มีการสมรสกับชาย [Tailandés] (mujer no casada con hombre)	0	[+]	[+]
บิดา [Tailandés] (padre)	0	[+/-]	[+/-]
มารดา [Tailandés] (madre)	0	[+]	[+]

En tailandés existe un término de “อำนาจปกครอง – el poder de la custodia – una traducción literal al español y encontramos que “อำนาจปกครอง” traducido al español no es la patria potestad, por lo tanto, se observa en la tabla 3 que no encontramos la traducción del término “patria potestad” al tailandés por la diferencia de la legislación.

La teoría del escopo, en base del parámetro de Sunwoo, se observa que la interesada (el cliente) solicita un documento tailandés según el requisito de Real Decreto 557/2011 artículo 53 c) para obtener el permiso de residencia de su menor (el propósito), se necesita traducir el término de "patria potestad" al tailandés y después traducido el documento al español (la necesidad). El Registro Civil de Tailandia expide el documento (el tipo de texto es formal) con el fin de presentarlo ante el funcionario encargado de asunto extranjería en España (el grupo de lector). Con el propósito de obtener el documento conforme su patria potestad de su menor, se observa que se traduce el término de "patria potestad" al "อำนาจปกครองบุตร" en tailandés porque el destinatario es el Registro Civil de Tailandia y en la legislación tailandesa no existe el concepto de la patria potestad. Por eso, en la figura 1 consta el título del certificado en tailandés "หนังสือรับรองการใช้อำนาจปกครองบุตร" con su traducción al español en la figura 2 "Certificado de custodia de menores".

El ámbito de la custodia es un uso generalizado que aplica a tantos los padres como los tutores, mientras la patria potestad es un poder específico y exclusivo para los progenitores. El Código Civil y Comercial de Tailandia artículo 1566 existe el término de "อำนาจปกครองของบิดามารดา" *poder de custodia del padre y la madre*. Por lo tanto, sería más adecuado para traducir la patria potestad al "อำนาจปกครองของบิดามารดา" para mantener la equivalencia de la LO porque en español la custodia no tiene el mismo valor que la patria potestad.

Figura 3

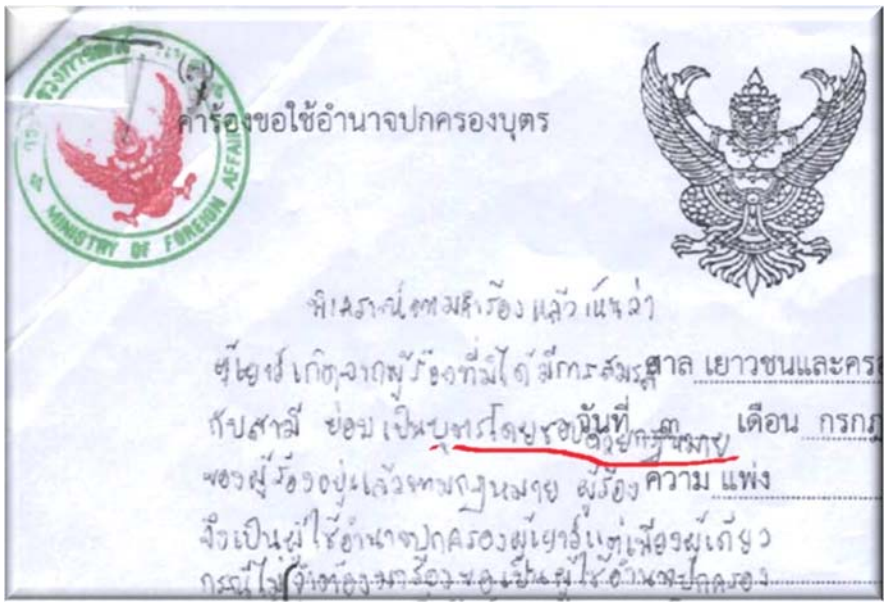
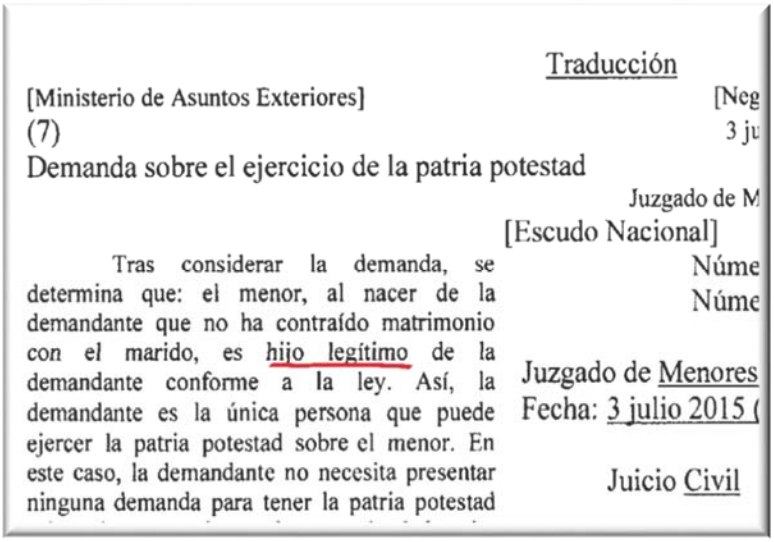


Figura 4



Traducción

[Ministerio de Asuntos Exteriores] [Neg

(7) 3 ju

Demanda sobre el ejercicio de la patria potestad

Juzgado de M

[Escudo Nacional]

Tras considerar la demanda, se determina que: el menor, al nacer de la demandante que no ha contraído matrimonio con el marido, es hijo legítimo de la demandante conforme a la ley. Así, la demandante es la única persona que puede ejercer la patria potestad sobre el menor. En este caso, la demandante no necesita presentar ninguna demanda para tener la patria potestad

Núme

Núme

Juzgado de Menores

Fecha: 3 julio 2015 (

Juicio Civil

El término tailandés subrayado บุตรโดยชอบด้วยกฎหมาย en la figura 3 y la traducción española es hijo legítimo en la figura 4 es la solicitud de una madre al Juzgado de Menores y Familia Provincial de Tailandia con la petición de la patria potestad única sobre su hijo menor de edad según Real Decreto 557/2011, de España con fecha 20 de abril artículo 53 c) "El extranjero podrá reagrupar con él en España a los siguientes familiares: … c) Sus hijos o los de su cónyuge o pareja, … Cuando se trate de hijos de uno solo de los cónyuges o miembros de la pareja se requerirá, además, que éste ejerza en solitario la patria potestad o que se le haya otorgado la custodia y estén efectivamente a su cargo …"

En la legislación tailandesa un hijo es siempre hijo legítimo de su madre y sí para el padre por inscripción de matrimonio con la madre, por inscripción de la filiación en el Registro Civil o por una sentencia firme del juzgado. Es igual que la legislación española conforme al artículo 124 del Código Civil de España que "La eficacia del reconocimiento del menor o incapaz... Si el padre solicitara la confirmación de la inscripción, será necesaria la aprobación judicial con audiencia del Ministerio Fiscal."

El término "บุตรที่ชอบด้วยกฎหมาย" en tailandés se traduce al español literalmente como "hijo legítimo", lo analizamos en base del Análisis Componencial en el campo jurídico, resulta que la traducción mantiene el significado y la equivalencia en LM, porque existe el mismo término en ambas lenguas.

En base de la teoría del escopo, el propósito de la interesada es solicitar el permiso de residencia en España para su menor, se necesita la traducción de documento tailandés al español confirmado su derecho y deberes de su menor ante el funcionario encargado de asunto extranjería. Resulta que existe la traducción del término "บุตรที่ชอบด้วยกฎหมาย" al "hijo legítimo" en español y coincide el mismo propósito en ambos idiomas.

Por lo tanto, la traducción del término "บุตรที่ชอบด้วยกฎหมาย" en la figura 4 como "hijo legítimo" concuerda la equivalencia de los componentes bajo el Análisis Componencial y, también en base de la teoría del escopo por propósito del uso de documento.

Conclusión

En una traducción de los documentos jurídicos encontramos que el obstáculo significante es el conocimiento legislativo para comprender el texto original y trasmitirlo al texto traducido. Con el Análisis Componencial, podemos trabajar por extraer los componentes para averiguar la equivalencia y determinarlo el significado en el texto traducido, mientras la teoría del escopo, tenemos que interpretar el propósito de cliente y el lector en la lengua traducida para averiguar la traducción adecuada al propósito es decir tenemos que interpretar el propósito del cliente y lector para traducir un documento.

Al empezar de este estudio, lo mencionamos que la traducción de textos jurídicos, se necesita mantener el registro y significado de la LO y lo trasmite a la LM sin manipularlo. Tras la investigación, se considera que el Análisis Componencial es una estrategia más adecuada para la traducción de textos jurídicos, por lo que podríamos extraer los componentes a lo mínimo y nos llevó para averiguar el significado equivalente del término sin interpretar el propósito que puede causar una traducción manipulada.

Referencias bibliográficas

Borja Albi, A. (2004). La investigación en traducción jurídica. En García Peinado y Ortega Arjonilla (dirs.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*, 01-15. Recuperado de http://www.gentt.uji.es/Publicacions/Borja_La_investigacion_en_TJ.pdf

Cabré, M.T. *La terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro*. Universitat Pompeu Fabra, España. Recuperado de http://www.google.es/url?url=http://www.seer.ufrgs.br/riterm/article/download/21286/12263&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CEAQFjAHahUKEwjW-67bj9DIAhUGVxoKHUpwBow&usg=AFQjCNFmcSwLGBwXc5ktHm6y2br9A9Xu0g

Cabré, M.T. *Terminología y lingüística: La teoría de las puertas*. Universitat Pompeu Fabra, España. Recuperado de http://elies.rediris.es/elies16/Cabre.html#3llamada

Dillon, G. L. (1977). *Introduction to contemporary linguistic semantics George L. Dillon*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Du, X. (2012). A Brief Introduction of Skopos Theory. *Theory and Practice in Language Studies, volumen 2, número 10, 2189-2193*. Recuperado de http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/10/27.pdf

Jackson, H. (1988). *Words and their meaning*. London: Longman.

Jara Murrillo, C. V (1989). Análisis componencial del parentesco en Bocota de Chiriqui. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, volumen 15, número 2 (1989), 131-141*. Recuperado de http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/19377

Nida, E. A. (1979). *Componential Analysis of Meaning: An introduction to semantic structures* (2ª Ed.). Mounton Publishers.

Saengaramruang, W. (2002). *Theories of Translation*, Bangkok: Chulalongkorn University.

Salomón, L. (2007) Una proximación a la terminología jurídica actual desde la perspectiva romanística. *AFDUDC, 11*. 885-898. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/2484/1/AD-11-50.pdf

Sepúlveda, G. *Guía para el análisis componencial de terminología de parentesco*. Recuperado de http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=222

Soest, J. (2012). *La Traducción de los Textos Jurídicos* (Tesina de maestría). Universiteit Utrecht, Países Bajos. Recuperado de http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/237620/La%20Traduccion%20de%20los%20Textos%20Juridicos.doc?sequence=1

Sunwoo, Min. (2007). *LSP Translation Scenarios: Conference Proceedings – MuTra 2007*. EU-High-Level Scientific Conference Series. Recuperado de http://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Sunwoo_Min.pdf

Šarcevic, S. (2000). *Legal Translation and Translation Theory: a Receiver-oreinted Approch*. University of Rijeka, Croacia. Recuperado de http://www.tradulex.com/Actes2000/sarcevic.pdf

Trosborg, A. (1994) Translation Studies: Some Recent Developments. *Hermes, Journal of Linguistic, volume 12 – 1994, 09-28*. Recuperado de http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/H12_01.pdf

Vermeer, H. J. (1996). *A skopos theory of translation: (some arguments for and against). Heidelberg*: TextconText Verlag.

Vitheekol, Y. (2003). *Application of Thai Legal Corpus in English-Thai Legal Translation* (Tesina de maestría). Chulalongkorn University, Tailandia.

Corpus online

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2015) [online], Recuperado de www.boe.es/diario_boe/

Office of the Council of State (2015) [online], Recuperado de www.krisdika.go.th

Real Académica Española (2006), *Diccionario esencial de la lengua española,* Recuperado de http://lema.rae.es/desen/?key

Corpus documental

El certificado de patria potestad expedido por Registro Civil de Tailandia.

La solicitud de patria potestad presentada al Juzgado de Menores y Familia Provincial.

Los términos culturales en el ámbito turístico tailandés-español en la guía oficial sobre la historia del Templo del Buda de Esmeralda: Técnicas de traducción y aceptación en usuarios hispanohablantes.

JITTIMA PRAKAIKIETIKUL

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: La traducción de términos culturales es uno de los retos principales de los traductores. En la traducción de la guía oficial sobre la historia del Templo del Buda de Esmeralda al español se puede entrar los términos culturales denominados por Eugene Nida (1945: 196) como el reto de cultura material. El objetivo de este trabajo es observar las técnicas traslativas empleadas en el texto, estudiar y analizar la aceptación de usuarios hispanohablantes nativos para comprobar la calidad de la traducción de los textos turísticos, en este caso, la guía oficial sobre la historia del Templo del Buda de Esmeralda al español.

La traducción turística se considera como una actividad comunicativa que facilita a los turistas sobre los lugares de interés. Por eso, la calidad de los textos traducidos en el ámbito turístico tiene mayor importancia para un país y especialmente para Tailandia cuya industria turística juega un papel muy importante. En el presente trabajo se sirve de la realización de un cuestionario y pretende obtener datos sobre las preferencias de un grupo de usuarios hispanohablantes con respecto a la traducción de determinados términos culturales presentes en la guía oficial sobre la historia del Templo del Buda de Esmeralda.

Palabras claves: término cultural; texto turístico; culturema; técnica traslativa; traducción especializada; turismo.

1. Introducción

Tailandia es un destino turístico al que acuden más de 100.000 hispanohablantes cada año. Por un lado, de acuerdo con las cifras del Ministerio de Turismo y Deportes de Tailandia, clasificadas por nacionalidad, 116.983 españoles visitaron el país en 2014. Esto supuso una bajada de 4,96% con respecto a 2013. En 2015, antes del atentado en Bangkok, las instituciones tailandesas calculaban que el país iba a cerrar 2015 con un total de 144.000 visitantes españoles, lo que supondría un incremento del 23,09 % con respecto al año pasado. Por otro lado, no solo ha aumentado el turismo español, también ha aumentado el número de turistas hispanoamericanos, la mayoría son de Argentina, México y otros países sudamericanos.

Los turistas que planifican sus viajes a Tailandia obtienen la información a través de agencias de viajes, blogs de viajes, folletos de promociones y otros medios. A pesar de que existen muchos textos turísticos en español, hay pocos recursos que sean oficiales y traducidos del tailandés al español. En muchas ocasiones, estos textos son el único medio a través del cual el turista puede conocer un destino

concreto. En definitiva, los textos turísticos se convierten en la representación e imagen de un destino ante los ojos del turista.

La actividad turística es un proceso comunicativo intercultural y ya que tenemos muchas diferencias culturales. Necesitamos algunos instrumentos de difusión. (Por ejemplo, folletos turísticos, guías oficiales, etc.). La traducción turística tiene que ser considerada como un elemento de intercesión y de unión entre el turista y el lugar que visita, esto nos debe hacer reflexionar sobre la necesidad de traducciones turísticas de calidad en nuestro país. Por las razones mencionadas, emergió nuestro interés en la traducción de textos turísticos como textos especializados. Queremos elaborar un estudio y una investigación para recopilar datos de los usuarios hispanohablantes, con el fin de que el estudio sirva para mejorar la calidad de los textos turísticos oficiales.

En el presente trabajo reafirmamos esta necesidad mediante un estudio empírico que se sirve de la realización de una encuesta y que pretende obtener datos sobre las preferencias de un grupo de usuarios hispanohablantes con respecto a la traducción de determinados términos culturales presentes en el guía oficial sobre la historia del Templo del Buda de Esmeralda. Para llegar al propósito que acabamos de mencionar, hemos diseñado un estudio transversal en el que hemos empleado un cuestionario *online* que se lanza a posibles turistas de habla hispana y con el único requisito de no haber visitado nunca Tailandia.

2. Definiciones, funciones y clasificación de textos turísticos

2.1 Definiciones y funciones

La mayoría de las definiciones quedan determinadas por la función del texto o por el objetivo. Kelly (1998: 35) lo define como «todo aquello que una organización pública o privada publique y cuya finalidad sea ofrecer información a los potenciales visitantes o para anunciar o promocionar un destino y fomentar los viajes a ese destino»

El último punto de la definición de Kelly coincide con la de Fischer (2004), quien de modo más breve, define texto turístico como "todo escrito dirigido al público general, y al no autóctono en especial, que informa sobre las cualidades de un lugar y sugiere su visita".

Además, el trabajo reciente de González Pastor (2012) propone una nueva definición que engloba todas las características más importantes que lo condicionan.

> *El texto turístico es un texto multifuncional, multidiscursivo y multidisciplinario, cuyo denominador común es informar, promocionar o convencer al destinatario de un determinado producto turístico. Sin embargo, en el texto turístico también tienen cabida textos especializados y profesionales cuyos destinatarios son los mismos profesionales del sector, así como nuevas modalidades textuales surgidas del uso géneros discursivos novedosos, como son blogs, foros, libros de visita o páginas web privadas e institucionales de promoción de hoteles, vinculados todos ellos a Internet.*
> (González Pastor, 2012: 118)

Con respecto a las funciones de textos turísticos, Nobs (1996: 243) propone la doble función del texto turístico, la informativa y la apelativa[1], una doble estrategia apelativa y desde el punto de vista funcionalista, igual que textos operativos, puesto que, en la realización de la función apelativa, ningún texto operativo puede prescindir ni de la utilización de elementos informativos ni de elementos expresivos específicos. Sin

[1] Adopta el criterio de Jakobson (1984).

embargo, no se considera que en estos textos también se da la función informativa. Asimismo, según Nobs (1996: 243) la doble estrategia apelativa consiste en la argumentativa y la emocional. La primera se sirve de argumentos para dirigirse al intelecto, mientras que la otra se pretende despertar emociones mediante la evocación de actitudes esperadas y escalas de valores deseadas. Especialmente la última se sirve con frecuencia de medios expresivos y estilísticos que caracterizan los textos operativos en general.

Luego Kelly (1998:35), por su parte, expone que existen − desde una perspectiva comunicativa − dos tipos de funciones generales del texto turístico: informativa y persuasiva o vocativa[2] de diferentes grados dependiendo de cada texto.

Ambos autores están de acuerdo en que el texto turístico posee la función informativa y apelativa o persuasiva. Sin embargo, se observan también en el discurso turístico en mayor o menor medida las otras cuatro funciones establecidas por Jakobson (1984) (función expresiva o emotiva, función fática, función metalingüística y función poética).

2.2 Clasificación del género de textos turísticos

En este trabajo optamos por la clasificación propuesta en el proyecto de "Linguaturismo" de María Calvi (2010). La clasificación está basada en el modelo de García Izquierdo y Monzó Nebot (2003)[3], es decir, está en base a un esquema jerarquizado que comprenda categorías superiores, como macrogénero y género, e inferiores como subgénero.

Calvi (2010) clasifica los géneros turísticos como lo siguiente:

- El nivel superior o «Familias de géneros» que se define por la comunidad profesional de origen, así como sus objetivos principales. Estas categorías están abiertas para cambios y adiciones.
- El «macrogénero» se hace referencia a los productos tangibles, identificables, sobre todo, por el emisor y el canal utilizado, así como por un propósito dominante, pero que están caracterizados por la hibridación de diferentes géneros, tipologías textuales, estilos, etc.; algunos de ellos son exclusivos de una familia de géneros, otros pertenecen a familias diferentes.
- El «géneros» es donde se empiezan a discernir los rasgos lingüísticos distintivos; los géneros tienen una autonomía funcional y formal, pero pueden encuadrarse dentro de un macrogénero.
- El «subgénero» se denomina según una especificación temática; también se pueden detectar categorías inferiores, como los sub-subgéneros, etc.

En su trabajo, aplicar esta categorización a todos los géneros hubiera resultado demasiado complejo; por ello, preferimos crear unos apartados temáticos, tales como paisaje, arte e historia, gastronomía, artesanía, espectáculos y diversiones, deportes, etc., combinables con los diferentes géneros, para crear un mapa identificativo de cada ficha almacenada. Cuando se quiera enfocar un género específico, se podrá diseñar una clasificación *ad hoc*; las guías, por ejemplo, comprenden guías de hoteles, guías de ciudades, guías de parques naturales, etc.

3. Referencias culturales o *culturema*: definiciones y clasificaciones

[2] Adopta el criterio de Newmark (1988).

[3] En García Izquierdo y Monzó Nebot (2003) se plantea la utilidad de la categoría de macrogénero para clasificar textos en los que se combinan diferentes géneros, pero cuya entidad final no es la suma de ellos; un concepto muy útil para la clasificación de los géneros del turismo.

3.1 Noción de culturema

En este apartado, se revisan los conceptos de los siguientes autores presentados por los siguientes autores – para identificar y clasificar los elementos culturales del corpus.

Vermeer (1983) citado por Christiane Nord (1997) lo define como:

"un fenómeno social de una cultura X, que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, resulta ser percibido como especifico de la cultura X." (Nord, 1997: 34)

Asimismo según Luque Nadal (2009) este término se hace referencia como:

"Cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura." (Nadal, 2009: 97)

Por eso, en este trabajo la definición del término *culturema* se refiere a cualquier elemento específico cultural o fenómeno social, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura.

3.2 Clasificación de culturema de Eugene Nida (1945)

Una vez tenemos definido lo que es un *culturema,* necesitamos un sistema para clasificarlos. Para ello, adaptamos la clasificación de los *cultuermas* de Eugene Nida. Se establece cinco dominios en los que se pueden producir interferencias culturales y que, por lo tanto, pueden generar problemas de traducción. Será nuestra referencia para seleccionar los *culturemas* en el corpus.

Ecología: engloba los problemas derivados de las diferencias ecológicas (flora y fauna) entre las distintas zonas geográficas del mundo.

Cultura material: engloba objetos, productos, artefactos, comida, bebida, etc.

Cultura social: hace referencia al trabajo y al tiempo libre, incluyendo hábitos sociales.

Cultura religiosa: según Nida, este es el ámbito más complejo.

Cultura lingüística: incluye los problemas de traducción derivados de las características propias de cada una de las lenguas y se subdivide en:

a) Diferencias fonológicas
b) Diferencias morfológicas
c) Diferencias sintácticas
d) Diferencias léxicas

4. Marco teórico de técnicas traslativas

En este trabajo vemos solo 4 técnicas principales que vamos a emplear para analizar el texto y para estudiar las técnicas de traducción.

4.1 Amplificación de Nida y Taber (1969)

Llaman término clasificador a la amplificación, explicitación o paráfrasis. Esta técnica conserva el *culturema* en el texto origen, la amplificación expresa el texto por medio de la utilización de comas o paréntesis que contiene la información ampliada.

En nuestro trabajo, preferimos la denominación de amplificación, puesto que la consideramos un término general, descriptivo y que engloba el resto de dominaciones.

4.2 Descripción de Nida y Taber (1969)

Esta técnica traslativa es el empleo de lo que denominan equivalente descriptivo. Es decir cambiar un término del texto origen por la descripción de su forma o función en el texto meta.

4.3 Domesticación o calco de Lawrence Venuti (1995)

Se refiere a una estrategia de traducción orientada por la cultura de la lengua de destino, en la que se adopta una traducción transparente y fluida, es decir, buscando expresiones aceptables en la lengua de destino, con el fin de minimizar la extrañeza de la cultura del texto de origen, y hacer inteligible el texto traducido, por lo tanto, apropiado para los lectores. Según Venuti, esta técnica de traducción de las palabras o sintagmas a la lengua meta, consiste básicamente en "la reducción etnocéntrica del texto extranjero a los valores culturales a lengua meta, puede reducir al máximo la presencia de rasgos extranjeros en el texto meta."

4.4 Extranjerización o préstamo de Lawrence Venuti (1995)

Es una estrategia orientada por la cultura de la lengua origen, que se esfuerza por preservar la mayor cantidad posible del tono local de la cultura original para mantener el extranjerismo.

5. Metodología y diseño de la investigación

5.1 Estudios sobre la traducción de los textos turísticos.

Existen varios trabajos que han tratado acerca de la evaluación de los usuarios reales sobre la calidad de textos turísticos, traducidos del español a otro idioma meta con los estudios empíricos.

En su tesis doctoral, Nobs (2003) se ocupó de estudiar cómo evalúan los usuarios reales la versión traducida del folleto turístico sobre Sierra Nevada en alemán. En dicha tesis, los sujetos son visitantes germanohablantes y no se discrimina entre alemanes, austriacos, suizos y otros. Los datos se recaban mediante un cuestionario, distribuido en persona, que consta de una primera parte explícitamente descriptiva y una segunda parte experimental. La parte descriptiva se refiere a las expectativas de los usuarios reales de folletos turísticos y en la parte experimental se centra en la evaluación que estos realizan respecto a dos

textos traducidos concretos, una traducción publicada y una traducción manipulada, ambas elaboradas a base del mismo texto original.

Por otro lado, el trabajo más reciente de Soto (2014), está enfocado en determinar la relación entre los grupos de usuarios anglófonos de folletos turísticos que sean residentes o visitantes de la Región de Murcia, dichos grupos, se componen de 242 visitantes y 122 residentes. Los resultados fueron recopilados mediante un cuestionario publicado en páginas web con alto índice de impacto en la comunidad inglesa de dicha Región. El cuestionario consta de dos secciones, la primera está destinada a determinar las características socioculturales y demográficas de los encuestados, luego, la segunda sección está formada por 15 preguntas correspondientes a los términos culturales seleccionados y fuertemente arraigados a la cultura y tradición murciana.

Basándose en los resultados de la encuesta, se pudo concluir que, visitantes y residentes mostraban un comportamiento parecido, la amplificación era la técnica predominante en ambos grupos, la cual influyó en mayor medida en los visitantes, mientras que la extranjerización alcanzó valores medios más altos en el grupo de los residentes.

Soto comentó las futuras líneas de investigación al final de su trabajo y una de ellas fue el interés por la rápida evolución de los géneros turísticos en internet. A estos géneros acceden millones de personas, lo que hace necesaria la localización y la internacionalización de los textos turísticos digitales.

Ahora bien, nuestra investigación se basa en el trabajo de Soto para realizar la evaluación de recepción real de usuarios hispanohablantes sobre la traducción de textos turísticos en tailandés. Asimismo, por su comentario mencionado en el expositivo anterior de la necesidad de la localización y la internacionalización de los textos turísticos digitales, en nuestro trabajo solo nos concentramos en los hispanohablantes que nunca han visitado Tailandia. Este grupo suele buscar la información del país por internet, entonces, es imprescindible la internacionalización de textos sin perder la adecuación a la lengua y cultura de origen.

5.2 Preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación

Aunque el turismo en Tailandia tiene la mayor importancia socio – económico, los estudios sobre la traducción de los textos turísticos son escasos. Aún los textos turísticos son textos especializados, fallan en la calidad de la traducción. Ahora bien, tenemos las siguientes preguntas:

¿Cuál es la mejor técnica para traducir los términos culturales en el ámbito turístico?

¿Cuál sería la traducción con mejor aceptación de los hispanohablantes?

De estas preguntas se desprenden precisamente el objetivo del trabajo, redactado a continuación. Este estudio aborda de forma combinada de dos asuntos, la traducción y la cultura, a través del análisis de los elementos lingüístico-culturales o *culturemas*. Las preguntas previas nos ayudan a centrar y especificar los objetivos de nuestro trabajo. El objetivo del trabajo es determinar cuál sería la técnica traslativa con mejor aceptación por usuarios hispanohablantes que nunca hayan visitado Tailandia, con el fin de traducir adecuadamente los términos culturales en el ámbito turístico.

La hipótesis de este trabajo es que independientemente de que sean de España o de Sudamérica, siempre y cuando nunca hayan visitado Tailandia, se decantarán por una amplificación o descripción en la misma proporción.

5.3 Selección del corpus

El corpus del estudio es la guía oficial "Historia del Templo del Buda Esmeralda". El autor es el profesor M.C. Subhadraadis Diskul y lo escribió en dos idiomas, tailandés e inglés. La guía fue traducida en varios idiomas y uno de ellos es español por el embajador anterior de la República Argentina en Tailandia, Miguel Angel Espeche Gil. . La obra está publicada por la Oficina de la Casa Real de Tailandia y está a la venta en el mismo templo. Los impresos turísticos que se organizan en los organismos oficiales llevan el objetivo de proporcionar la imagen de un destino. Como hemos mencionado en nuestro país existen muy pocos textos turísticos traducidos al español por los organismos oficiales, pero uno de ellos es esta guía. Los turistas pueden tener la imagen y la información adecuada del destino a través de la guía.

5.4 Cuestionario: el diseño y la distribución

Para crear las preguntas del cuestionario, seleccionamos ocho referentes culturales del ámbito religioso que según Nida es el más complejo porque es muy difícil buscar las palabras en la lengua meta que son equivalentes del significado y del valor que la lengua de origen, a pesar de las diferencias culturales.

El cuestionario se divide en dos partes, la primera incluye un conjunto de preguntas introductorias que los participantes deben señalar su edad, su género, su país de origen y si han visitado Tailandia alguna vez porque enfocaremos solo en los que nunca han visitado Tailandia. Esta sección consta de las siguientes preguntas:

- Experiencia en Tailandia
- País de origen
- Sexo
- Edad

Los datos recogidos de las dos últimas preguntas sirven para la futura investigación. Asimismo se puede ver la primera parte del cuestionario en el siguiente cuadro

Figura 1

1. ¿Ha visitado a Tailandia alguna vez? Sí ☐ No ☐
2. ¿De dónde viene? (país)……..
3. Sexo Hombre ☐ Mujer ☐
4. Edad ……

Otra segunda sección consiste en las ocho preguntas con respecto a los *culturemas* seleccionados. En cada pregunta los encuestados eligen la traducción más preferente de las cuatros técnicas que señala en el siguiente cuadro.

Tabla: 1

TÉCNICAS TRASLATIVAS	TÉRMINO : UBOSOTH
1. ☐	"Ubosoth" donde contiene el buda esmeralda.
2. ☐	El ubosoth donde contiene el buda esmeralda.
3. ☐	El santuario del templo donde contiene el buda esmeralda.
4. ☐	El ubosoth o santuario del templo donde contiene el buda esmeralda.

Los encuestados tienen que elegir una traducción que mejor entiendan y prefieran. De esta manera, descubriremos la versión preferida de los sujetos. Los ochos culturemas son stupa, naga, ubosoth, garuda, jataka, tripitaka, prang y dhamma.

Para distribuir el cuestionario, preparamos dos sistemas de acceso como lo siguiente:

Sistema de acceso público

Se ha publicado el cuestionario durante 4 meses en páginas web de viajes a Tailandia desde España y Sudamérica, como las siguientes:

http://www.civitatis.com/foro/posting.php?mode=post&f=17&sid=3ddfdfb253adc0f6bc924ed3bfb62787

http://www.tripadvisor.es/ShowForum-g293915-i3686-Thailand.html

http://www.tripadvisor.com

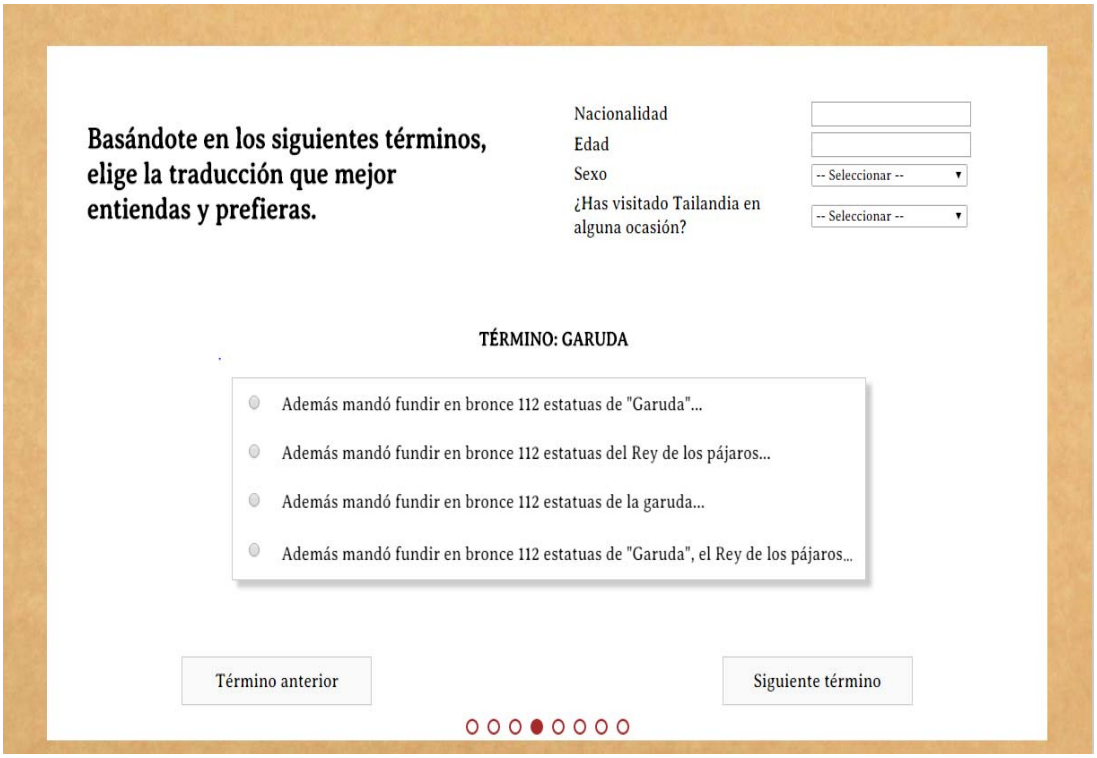
Sistema de acceso por invitación

El cuestionario se realiza por los informantes a los que reciben una invitación vía el correo electrónico en el que aparece el enlace *http://encuesta.zoltanlimited.tk* Partiendo de éste se abre la página del cuestionario automáticamente. El orden de las cuatro opciones de las técnicas traslativas de cada *culturema* se muestra de manera aleatoria. Los informantes invitados se han seleccionado con los siguientes criterios:

- son españoles o hispanoamericanos.
- nunca han visitado Tailandia.

Abajo es la página web del cuestionario.

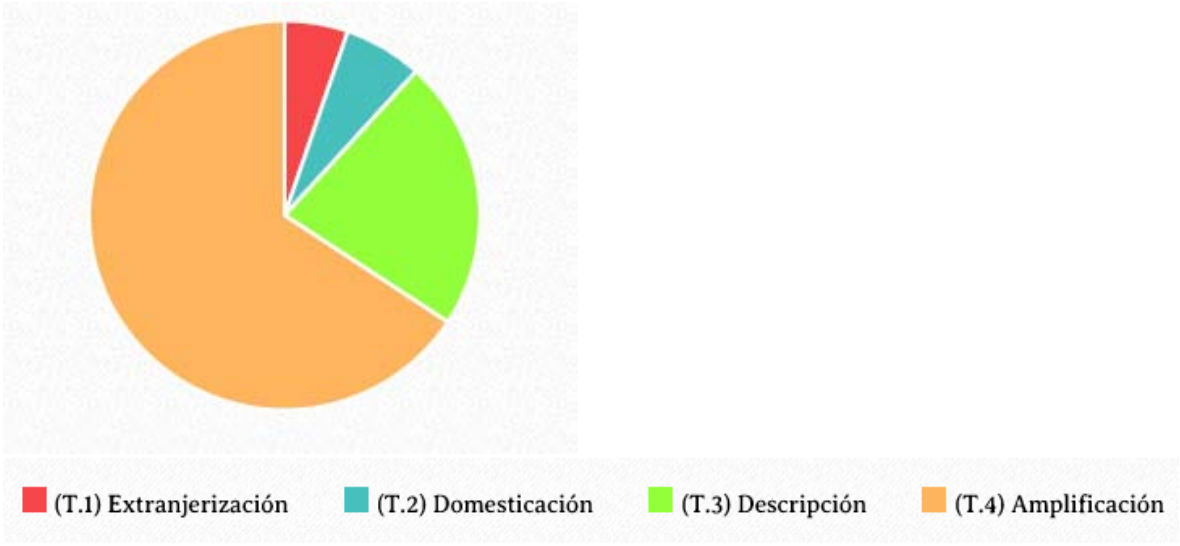
Figura 2: Ejemplo de cuestionario



6. Conclusión

Teníamos el número anticipado de los sujetos, eran 50 personas de España y 50 de América latina. Debido la escasez del tiempo, solo han participado un total de 50 personas, 25 de España y 25 de América latina. La siguiente gráfica señala el resultado de las técnicas votadas en general.

Figura 3



Los datos obtenidos demuestran que más de 70% de los informantes prefieren la técnica traslativa de amplificación, a pesar de la hipótesis de que se decantarían por amplificación o descripción en la misma proporción. Según este resultado, existe mucha diferencia para algunos términos y ¿por qué? Entendemos que la amplificación mantiene el exotismo de cultura lejana y se hace sentir especial con las palabras extrañas y a su vez, explica también significados con términos comunes de la lengua meta.

De todos modos, esta investigación es exploratoria y esperamos que los datos servirán para mejorar la calidad de traducción de folletos turísticos o serán útiles para futuros estudios más específicos, por ejemplo, se podría hacer un estudio sobre la preferencia de turistas jóvenes para enfocarse en dicho mercado.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E. (1982). Tipos de lenguas especiales. Lengua española. Madrid: Santillana

Calvi,M. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación, Ibérica, 19, 9-32

Calvi,M., Bonomi, M.(sin año). El lenguaje del turismo: de los textos especializados a la Comunidad del viajero. In Navarro, C. et alii (eds), La comunicación especializada. Bern, Peter Lang, 181-202. Recuperado de http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Calvi_Bonomi.pdf

Department of Tourism. (2015) International Tourist Arrivals to Thailand 2014 (by nationality). Recuperado de http://www.tourism.go.th/home/details/11/221/24331

Diskul, S. (sin año). History of the Temple of the Emerald Buddha. Bangkok: Amarin Printing and Publishing

Fischer, M. B. (2004): Sprachgefühl und welterfahrung - La traducción inversa de textos turísticos como ejercicio para fomentar la competencia lingüística. Recuperado de http://www.ucm.es/info/especulo/ele/alcala.html

García Izquierdo, I., Monzó Nebot, E. (2003). Una enciclopedia de traductores. Los géneros de especialidad como herramienta privilegiada del traductor profesional. En R. Muñoz Martín (Ed.), I AETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción, 83-97. Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_IGI_EMN_Enciclopedia.pdf

González Pastor, D. M. (2012). Tesis doctoral. Análisis descriptivo de la traducción de culturemas en el texto turístico. Universitat Politécnica de Valencia, Valencia.

Jakobson, R. (1984). Ensayo de Lingüística general. Recuperado de http://unedbarcelona.es/es/biblioteca/articulos-y-capitulos-recomendados/sociologia-1/jakobson.pdf

Kelly, D. (1998).The Translation of Texts from the Tourist Sector: Textual Conventions, Cultural Distance and Other Constraints. TRANS, 2, 33-42.

Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? Language Design, 11, 93-120. Recuperado de http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf

Ministerio de Turismo y Deportes de Tailandia. (2014). International Tourist Arrivals to Thailand (By Nationality). Recuperado de http://www.tourism.go.th/home/details/11/221/24331

Newmark, P. (1988). A textbook of Translation. Londres: Prentke Hall International.

Nida, E. (1945). Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. Word, 2, 194-208

Nida, E. (1975). Exploring semantic structures. Munich: Wilhem Fink Verlag.

Nida, E. y Taber, C. R. (1969). The Theory and Practice of Translation. Help for Translators, volúmen 8

Nobs, M. L. (1996). Introducción a la problemática específica de la traducción de textos procedentes del campo del turismo. Iniestra Mena, E.M. (ed.), Perspectivas hispanas y rusas sobre la traducción.

Actas del II Seminario Hispano-Ruso de Estudios de Traducción. Granada: Universidad de Granada, 239-253.

Nobs, M. (2003) Tesis doctoral. Expectativas y evaluación en la traducción de folletos turísticos: Estudio empírico con usuarios reales. Universidad de Granada, Granada

Nord, C. (1997). Traslating as a Purposeful Activity. Funcionalist Approaches Explained. Manchester: St. Jerome Publishing.

Porras, C. (2014). Turismo de Tailandia asegura que el conflicto político no afecta al sector. Recuperado de http://www.hosteltur.com/134600_turismo-tailandia-asegura-conflicto-politico-no-afecta-al-sector.html

Rodríguez, A., García Antuña, M. (sin año) Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: Precisiones terminológica y conceptuales e implicaciones didácticas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf

Soto, J. (2013). La traducción de términos culturales en el contexto turístico español-inglés: recepción real en usuarios anglófonos. Revista de Traducció, 20, 235-250.

Soto, J. (2014). Tesis doctoral. Los términos culturales en el ámbito turístico español – inglés: traducción, manipulación y recepción real en usuarios anglófonos. Universidad de Murcia, Murcia

Venuti, L. (1995). The Translator's Invisibility. A History of Translation. Londres: Routledge.

Venuti, L. (1998). The Scandals of Translation. Londres: Routledge.

Vermeer, Hans J. (1983). Translation theory and linguistics. En P. Roinila, R.Orfanos & S. Tirkkonen-Condit, eds. Häkökohtia käänämisen tutkimuksesta, 1-10.

Los problemas de la traducción de las metáforas gastronómicas en la novela *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel

HATAIPHAN TUNGKANANUKULCHAI

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: *Como agua para chocolate,* la novela más celebrada de la escritora mexicana Laura Esquivel, es muy conocida por sus elementos gastronómicos. Sin embargo, los elementos gastronómicos en esta novela no solamente sirven como partes de las recetas que cocina la familia De la Garza, sino representan también algunas referencias más profundas con doble sentidos. Es decir, la gastronomía tiene otra función como metáfora en la novela. Y eso puede causar problemas en la traducción, especialmente a la cultura tailandesa que tiene menos contacto con la cultura mexicana. En el estudio presentamos las metáforas gastronómicas tomadas de varios capítulos de la novela, analizamos sus significados y las comparamos con las traducciones tailandesas. En este trabajo se centran en analizar los problemas encontrados, las posibles consecuencias en la recepción de lectores y también las posibles soluciones para resolver aquellos problemas. Con nuestro estudio, esperamos, que sea como puente cultural y que los traductores puedan trasmitir una cultura a la otra con más facilidad y más atención.

Palabras claves: metáfora gastronómica; traducción; "Como Agua Para Chocolate"; cultura; problema

1. Introducción

La gastronomía forma una parte muy importante en una cultura y hay varios elementos que hacen que la gastronomía sea típica de una región. La gastronomía tiene muchos papeles importantes en la sociedad y uno de los papeles que llama la atención es el uso en la literatura en la que se destaca un tipo de escritura muy interesante; la novela gastronómica.

A diferencia de los libros de recetas, las instrucciones de la cocina y otros tipos de publicaciones, la novela gastronómica es creada de una manera complicada. La gastronomía no se utiliza solamente de manera informativa, sino que a veces sirven para representar símbolos, metáforas o elementos especiales de la novela.

En *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel publicada en 1989, encontramos muchos términos y expresiones relacionados con la gastronomía. Y ellos, aparte de ser referentes culturales de la novela, son símbolos y metáforas de varios mensajes implícitos.

Este estudio se analiza específicamente la traducción de los términos y las expresiones gastronómicas que sirven como metáfora en el texto origen. También estudiamos los problemas encontrados y proponemos las posibles soluciones para aquellos problemas.

2. El argumento de la novela

Como agua para chocolate cuenta una historia de Tita, la hija menor de la familia De la Garza, quien fue prohibida a casarse con Pedro, el amor de su vida. Mamá Elena, la madre de Tita quería conservar la tradición de la familia, en la que la hija menor tenía que cuidarles a sus padres hasta sus muertes. Mamá Elena ofreció Rosaura, su hija mayor, en lugar de Tita, para casarse con Pedro. Como quería estar cerca de Tita y no le quedó ninguna opción, Pedro aceptó la propuesta de Mamá Elena.

La historia amorosa entre Tita y Pedro empieza cuando Pedro se mudó a la casa de la familia de su esposa, Rosaura. Tita, la cocinera de casa, expresó su sentimiento; el amor, la tristeza y la pasión a través de la comida que cocinó. Su comida podía afectar a los que la comieron. El amor entre Pedro y Tita fue un secreto, sin embargo, Mamá Elena no confió en los dos aunque Pedro ya tiene un hijo con Rosaura. Decidió mandar a Pedro, Rosaura y el niño a Texas. Tita estaba muy triste no solo por Pedro pero también por el niño, Roberto. Porque ella le cuidó desde el primer día que llegó a este mundo.

Un día llegó la noticia de la muerte de Roberto. Tita se sintió muy triste y desesperada. Ya no podía controlar su emoción, por eso Mamá Elena llamó al doctor Brown, quien ayudó a Rosaura después de que ella había dado a luz, y quería que la llevara a un manicomio. El doctor Brown se enamoró de Tita y la llevó a su casa. La cuidó y la enseñó muchas cosas hasta que se recuperara.

Tita se sentía mejor y al final volvió a la casa porque Mamá Elena fue atacada por un grupo de bandoleros y el golpe la paralizó desde la cintura para abajo. Ella murió no hacía tanto después. Pedro y Rosaura volvieron de Texas y más adelante Rosaura dio a luz de una hija que se llamaba Esperanza. Tita decidió casarse con el doctor Brown pero cuando él se fue a buscar a su tía en los Estados Unidos, Pedro y Tita empezaron a tener relación sexual. Rosaura quería mantener la tradición de la familia y quería que su hija se quedara con ella hasta su muerte. Tita y Pedro no estaban de acuerdo e intentaron a apoyar Esperanza en todas maneras posibles. Cuando Esperanza quería casarse con Alex, el hijo del doctor Brown y su ex-esposa, Rosaura rechazó la propuesta. Sin embargo, ella se murió un poco más adelante. En la boda de Esperanza y Alex, todos comieron comida de Tita y se sentían el calor inmenso y la pasión incontrolable. Tita y Pedro podían unirse. Pedro murió en la cama cuando estaba llegando a un clímax amoroso. Tita comió uno a uno los cerillos para provocar el fuego en su cuerpo hasta que su cuerpo y el de Pedro ardieron. El fuego incendió todo el rancho y al final podían unirse en el túnel donde nadie les podía separar.

Esta historia es una historia del tipo realismo mágico y se nota que las cosas extrañas suelen ocurrir. Es una historia en la que se combinan los temas del amor prohibido, el poder y la emoción de la mujer y los reflejan a través de la gastronomía.

3. Las metáforas gastronómicas

Antes de que pasemos a la parte del análisis de la traducción, deberíamos hablar de las definiciones y las funciones de metáforas. La palabra 'metáfora' viene de la palabra latina, *metaphora*, y la palabra griega que significa *"trasladar"* (Definición). Según Real Academia Española, 'metáfora' es la *"traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita"*. Y ésta es una definición más común a la que podemos referir cuando hablamos de metáfora. En cuanto a nuestro estudio, optamos por la definición de metáfora de Newmark (1988), ya que creemos que es una de las definiciones que cubren todos los aspectos de la metáfora en el campo de traducción.

Newmark (1988: 104) define la metáfora como *"la expresión figurativa: el sentido transferido de palabra física, la personificación de la abstracción, la aplicación de una palabra o una colocación a*

lo que no significa literalmente, todas las palabras polisémicas (que tiene varios significados)…" También mencionada que las metáforas *"pueden ser singular -una palabra- o extendida (la colocación, el modismo, la frase, el refrán, la alegoría, el texto imaginativo completo)".* Entonces, desde el punto de vista de Newmark, la metáfora es un conjunto de la expresión figurativa que pueden presentarse en cualquier tipo del lenguaje.

En nuestro estudio, se enfoca en la metáfora gastronómica. Eso quiere decir que estudiamos sobre la metáfora que se expresan a través de la gastronomía, que utiliza la gastronomía como medio de expresión. Y las metáforas gastronómicas en la novela sirven, mayormente, para expresar sentimientos, pensamientos, hacer la comparación y también sirven como símbolos.

4. Los problemas de la traducción tailandesa de las metáforas gastronómicas en *Como agua para chocolate* de Jitraporn

En esta parte escogemos cinco ejemplos de las metáforas gastronómicas en la novela analizamos su significado, la traducción tailandesa, los problemas encontrados y también proponemos las posibles soluciones para aquellos problemas.

4.1. *Como agua para chocolate*

Concepto: Como agua para chocolate es el título de la novela y también aparece en el contexto de la novela. Esta frase se compara con la emoción de Tita que llega hasta un punto máximo, puede ser un sentimiento irritable y está a punto de explotar como explica en la novela;

> *Tita literalmente estaba «como agua para chocolate». Se sentía de lo más irritable. Hasta el canturreo tan querido de las palomas, que ya se habían reinstalado en el techo de la casa y que el día de su regreso le había proporcionado tanto placer, en este momento la molestaba.*
>
> (Esquivel, 2001: 59)

Su emoción es como el agua hervida que está preparada y está lista para mezclar con el chocolate.

Traducción tailandesa del título: รักซ้อนซ่อนรส

Traducción literal al español: Amor traslapado, sabor escondido

Análisis: Como es el título de la novela, la traductora traduce las frase *"Como agua para chocolate"*de manera libre sin ninguna referencia a la versión original. El título tailandés es más bien como un resumen de lo que pasa en la novela. Aunque no ha podido mantener la equivalencia lingüística, la traducción ha podido captar los temas importantes de la novela; el amor y la cocina.

Contexto: Tita literalmente estaba «como agua para chocolate». Se sentía de lo más irritable.

Traducción de la frase aparecida en la novela: ธีดากลายเป็น'Como agua para chocolate' อย่างแท้จริง เธอกำลังเดือดพล่านและรู้สึกขุ่นเคืองเป็นที่สุด (Jitraporn,1996: 214)

Traducción literal al español: Tita se transformó literalmente al "Como agua para chocolate". Está hirviendo y se sentía de lo más irritable.

Análisis: En esta parte la traductora no traduce la frase. Deja la frase en español pero da pequeña explicación que Tita se siente como agua que está hirviendo. Como esta frase es la más importante de la novela, al no traducirla puede afectar a la recepción de los lectores. Los lectores que no saben español no van a poder comprender la frase. Aunque en la introducción de la versión tailandesa la traductora explica un poco qué significa *"Como agua para chocolate",* esta frase en español interrumpe mucho el

contexto y rompe la estética de la novela. Además, cuando dice *"กลายเป็น" (transformarse)*, los lectores pueden comprender que "Como agua para chocolate" es un sustantivo en general, no una metáfora. Dejar la metáfora como tal sin traducirla, puede causar mucha confusión y la metáfora no ha podido cumplir su función.

Para evitar la confusión, la traductora debería traducir esta frase y cambiar la palabra *"transformarse"* a otra. La versión sugerida sería; *ตีต้ารู้สึกราวกับน้ำเดือดสำหรับผสมช็อกโกแลตโดยแท้ เธอรู้สึกขุ่นเคืองเป็นที่สุด* (Tita se sentía literalmente "como agua para chocolate". Se sentía de lo más irritable).

4.2 *¡Uno no puede cambiar unos tacos por unas enchiladas así como así!*

Concepto: Chenca es la que dice está frase (Esquivel, 2001: 9). Ella critica a Mamá Elena porque Mamá Elena quiere que Rosaura se casara con Pedro en vez de Tita. Tacos y enchiladas se refieren a Rosaura y Tita y que no se puede cambiar uno por otro cuando se trata del matrimonio. Igual que no se puede cambiar tacos por enchiladas. Aunque los tacos y enchiladas son productos de tortilla, no son lo mismo. Rosaura y Tita tampoco son iguales, a pesar de que son de la misma familia y hermanas.

Traducción tailandesa: เราไม่อาจเปลี่ยนตาโกสเป็นเอนชิลาดัสอย่างไรก็อย่างนั้น (Jitraporn, 1996: 30)

Traducción literal al español: Uno no puede cambiar tacos por enchiladas así como así.

Análisis: La traductora hace la traducción literal de la versión original y que es aceptable. Sin embargo, las metáforas gastronómicas, tacos y enchiladas, aún no han podido reproducir la imagen en la mente de los lectores. Y también es posible que los lectores tailandeses no comprendan por qué hay que comparar tacos con enchiladas. Aunque saben que estos dos son tipos de comida, no pueden comprender las metáforas.

4.3 *Sólo las ollas saben los hervores de su caldo, pero yo adivino los tuyos*

Concepto: Nacha, la cocinera del rancho de la familia De la Garza, quien es como madre para Tita, insistió que Tita fuera a dormir porque ella estaba muy cansada y muy triste porque Pedro iba a casarse con su hermana (Esquivel, 2001: 16). La frase *"sólo las ollas saben los hervores de su caldos"*es un refrán (Academia Mexicana de la Lengua, 2015) y significa que solo Tita sabía cómo se sentía ella misma, como la olla misma sabe el hervor de su caldo. Después de decir esta frase, Nacha dijo*"pero yo adivino los tuyos"*. Esta implica que Nacha no sabía exactamente lo que se sentía Tita pero ella podía imaginar y adivinar que Tita estaba muy triste, por eso quería que se fuera a dormir.

Traducción tailandesa: หม้อทำน้ำแกงเท่านั้นที่จะรู้ว่าน้ำแกงมีความรู้สึกอย่างไร ฉันรู้ว่าลูกมีความรู้สึกอย่างไร (Jitraporn, 1996: 59)

Traducción literal al español: Sólo la olla de curry sabe qué siente el curry. Sé lo que sientes, hija.

Análisis: Aquí tenemos tres puntos para discutir. Primero, el uso de *"curry"*en la traducción. La traductora traduce esta frase basando de la cultura tailandesa en la que el curry es algo común en vida cotidiana. El curry y el caldo no son lo mismo y el uso de *"curry"* aquí no representa mucho la comida mexicana. Otro punto es cuando traducir *"pero yo adivino los tuyos"* como *"sé lo que sientes"*. Esto cambia mucho el sentido de la frase. Aunque en la historia Nacha tampoco podía estar con el amor de

su vida, ella solo podía adivinar lo que se sentía Tita pero no sabía exactamente. El último punto es sobre la interpretación de la palabra *"el hervor"* que se interpreta como *"el sentimiento"*. Pero en verdad el hervor, según su definición en Diccionario de español de México, significa *"eliminación de aire en forma de burbujas y vapor, producido por el calentamiento de un líquido"*. Es decir, es un punto de hervir. Y eso es diferente que el sentimiento. El hervor es como un punto máximo de la emoción o sentimiento de Tita. No es un sentimiento en general. La traductora debería cambiar la palabra *"curry"* por la otra como *"sopa"* y no debería concluir que Nacha entiende bien qué siente Tita. Esta frase puede trasmitir mejor el contenido del texto de origen si se traduce como; *มีแต่หม้อเท่านั้นที่จะรู้จุดเดือดของน้ำซุป ฉันก็ได้เพียงแต่เดาจุดเดือดของหนู* (Sólo las ollas saben los hervores de su sopa, yo puedo solamente adivinar los hervores tuyos).

4.4 *Pero `orita pa` que quiero más agrura, si con el mole tengo*

Concepto: Chencha, la criada, insistió irse de la casa de la familia De la Garza porque Mamá Elena se enfadó con ella (Esquivel, 2001: 53). Tita intentó convencerle para que se quedara porque Chencha conocer a su madre muy bien y sabía cómo manejarla. Pero Chencha le rechazó. Esta frase que dijo Chencha es parecida a un refrán que dice *"Pa' qué quiero más agruras, si con mi mole me basta"*y según Refranero mexicano este refrán *"se aplica a situaciones problemáticas que se ven agobiadas por más problemas"*. Entonces, Chencha quería decir que ella misma ya tiene mucho problema y ya no quería más.

Traducción tailandesa: ทำไมฉันจึงต้องเติมรสขมลงในน้ำจิ้มโมเลของฉันล่ะ (Jitraporn, 1996: 194) 194)

Traducción literal al español: ¡Para qué añado la amargura en mi salsa de mole!

Análisis: La traducción tailandesa se traduce *"las agruras"* como *"la amargura"*, el sabor que causa el disgusto, no el sabor ácido. En este caso los lectores que no conocen muy bien la comida mexicana no van a poder comprender para qué alguien quiere añadir la amargura a su salsa. Aunque pueden relacionar la amargura con Mamá Elena pero esto no significa que esta frase cumple su función de metáfora. Entonces, proponemos dos maneras de traducir esta frase; explicar el significado de la frase o conservar la metáfora. Las sugerencias podrían ser; *ฉันจะหาเรื่องให้ตัวเองอีกทำไมในเมื่อตอนนี้ก็มีอยู่แล้ว* (Para qué quiero más problema si ahora ya lo tengo) o *ฉันจะเติมมะนาวไปอีกทำไม ในเมื่อโมเลฉันก็เปรี้ยวพออยู่แล้ว* (Para qué quiero más lima si mi mole ya está agrio).

4.5 *En cuanto Pedro la abrazó su cuerpo vibró como una gelatina.*

Concepto: Esta frase narra la situación cuando Rosaura y Pedro volvieron de Texas después de que Mamá Elena había muerto (Esquivel, 2001: 54). Pedro abrazó a Tita, quien de ese momento intentó olvidarlo y pensar en casarse con el doctor John Brown. Cuando volvieron a verlos, Tita se sentía algo con Pedro otra vez, por eso cuando la abrazó, su cuerpo vibró. La gelatina aquí da imagen e idea cómo es Tita. Se compara cuando vibra la gelatina con el cuerpo de Tita.

Traducción tailandesa:
เมื่อเปโดรดึงธีดาเข้ามาโอบอย่างชิดใกล้ๆร่างของเธออ่อนปวกเปียกราวกับขนมวุ้น (Jitraporn, 1996: 202)

Traducción literal al español: Cuando Pedro tomarla para abrazar cercanamente, su cuerpo estaba blando como una gelatina.

Análisis: La diferencia entre la versión original y la versión traducida de esta frase es estado del cuerpo de Tita al comparar con la gelatina. La imagen que provoca en mente de los lectores es diferente. Es posible que la gelatina mexicana y la gelatina tailandesa sean de diferente textura. La mayoría de las gelatinas tailandesas tienen leche de coco como base entonces están más blandas que las gelatinas en general. Si la traductora traducir *"vibrar"* como tal, es posible que los tailandeses, no entiendan como se vibra una gelatina. Sin embargo, si traduc hacia la cultura meta, se pierde el valor metafórico. La traducción literal de esta frase tampoco hace que los lectores entiendan la vibración de una gelatina con/sin leche de coco. Nuestra sugerencia sería cambiar la palabra *ร่างของเธออ่อนปวกเปียกราวกับขนมวุ้น* (su cuerpo era blando como una gelatina) a *ร่างของเธอสั่นราวกับขนมวุ้น* (su cuerpo vibró como una gelatina).

5. Conclusión

La traducción tailandesa no ha podido captar el sentido de las metáforas gastronómicas de versión original. La razón principal es por la diferencia y la distancia entre cultura mexicana y cultura tailandesa, especialmente cultura gastronómica. Aunque los ingredientes no son totalmente distintos, la preparación y el nombre de los ingredientes o platos son mucho más diferentes que los que se conocen entre los tailandeses. Por lo tanto, es muy difícil tanto para la traductora como para los lectores al comprender las metáforas que tienen la base de la gastronomía mexicana. Otro problema de la traducción es causado por la equivalencia cultural que la traductora intenta emplea en la traducción para facilitar a los lectores y no causar ninguna confusión. Aunque los lectores pueden comprender el texto mejor, no pueden reproducir la misma imagen como la de versión original. Para concluir, la traducción, especialmente la traducción de la metáfora gastronómica, se requiere conocimiento específico tanto en el campo de la cultura y en el campo de la lingüística para reproducir el mensaje que conservar el sentido original pero al mismo tiempo comunicar con los lectores.

Referencias Bibliográficas:

Academia Mexicana de la Lengua. Recuperado de www.academia.org.mx.
Definición. Recuperado de http://definicion.de/metafora/
Esquivel, L. (2001). Como agua para chocolate. Barcelona: Bibliotex, S.L.
Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. Hertfordshire: Prentice Hall International.
Real Academia Española. Recuperado de http://www.rae.es/.
Tanrattanakul J (Trans) (1995). รักซ้อน ซ่อนรส [Como agua para chocolate]. Bangkok: Rongphim KrungThep

El papel del intérprete bajo la perspectiva intercultural en el contexto de interpretación chino-español y español-chino

MENGLU ZHANG

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: Lengua y cultura son inseparables. El intérprete se dedica a una actividad de comunicación entre idiomas, y esta actividad siempre ha estado estrechamente vinculada con la cultura, ya que cuando se trata de la relación entre la cultura y la lengua, por supuesto, se puede decir que el lenguaje es un medio de comunicación o el vehículo de la ideología cultural, la cultura debe expresarse a través del idioma, no se puede transmitir una cultura sin la lengua. Por otro lado, el lenguaje puede formar ideologías, y a su vez, la ideología cultura tendrá un impacto en el lenguaje. Por lo tanto, estudiar el papel del intérprete, en todo caso, no se puede ignorar la perspectiva de "intercambio cultural". Es por eso que este trabajo toma la teoría de comunicación intercultural como referencia, efectúa una interpretación nueva del posicionamiento y la función del rol del intérprete desde los planos tanto teóricos como prácticos.

El artículo se divide en tres partes: la interpretación es una actividad comunicativa intercultural; cuáles son las principales diferencias culturales a las que se enfrentan los intérpretes y cómo tratar con ellas. De allí el criterio de que en el proceso de la interpretación, el intérprete no sólo es un simple "portavoz", sino también constructor y participante en el contexto cultural específico**.**

Palabras clave: lengua; cultura; lenguaje; comunicación intercultural

1. La interpretación es una actividad comunicativa intercultural

La interpretación ocurre en diferentes actividades comunicativas entre distintas lenguas. El idioma no solo refleja la cultura, sino también es una parte de la cultura. Por lo tanto, el intérprete es comunicador entre dos idiomas, y mensajero entre dos culturas. Las escenas diversas y contenidos ricos de la interpretación determinan que tal acto contenga enormes diferencias culturales. Por lo tanto, los intérpretes tienen la responsabilidad de lograr el objetivo de la comunicación intercultural en el proceso de interpretación.

1.1 Compresión del intercambio cultural

Estamos muy familiarizados con la cultura. Es casi como el aire, y está estrechamente relacionada con el mundo humano material y espiritual. El intercambio cultural, a su vez, vincula diferentes nacionalidades y formas culturales a través de la comunicación dominada por la lengua. Por lo tanto,

sea en China o en el extranjero, la investigación de la cultura y la comunicación intercultural está sujeta a una gran preocupación.

Generalmente, los académicos creen que el antropólogo británico Taylor (E.B. Tylor) fue el primero en hacer la definición de cultura. En 1871, en su obra maestra *Cultura Primitiva (Primitive Culture)* indica que la cultura es un organismo complejo, incluyendo objetos reales, el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, la capacidad y los hábitos aprendidos en el resto de la comunidad.[1] Desde entonces, los investigadores y académicos en todo el mundo empezaron a definir la naturaleza de la cultura desde diferentes perspectivas y disciplinas.

El representante del estudio de la comunicación intercultural, Edward Hall cree que la cultura es una experiencia profunda, compartida, y sin decir, estas experiencias se comparten entre los miembros en una cultura particular. No hace falta mencionarlas cuando ellos llevan a cabo intercambios. Y tales experiencias constituyen el fondo para juzgar todas las otras cosas.[2]

La Enciclopedia de China define la cultura como la capacidad adquirida en el proceso de la práctica social humana y los resultados de la creación. La cultura es un fenómeno histórico específico. Generalmente, la cultura incluye la capacidad humana y todos los productos de la producción material y espiritual. Específicamente, la cultura se refiere al conocimiento, la educación, la ciencia, la literatura, las artes, la salud, el deporte y otros aspectos. [3]

El Diccionario de la Lengua Española dice que la cultura es un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.[4]

La diversidad de los contenidos culturales hace que la cultura tenga una interpretación diferente en diversas disciplinas. Por ejemplo:

A los ojos de los antropólogos, la cultura es el sistema de concepto en forma de expresión simbólica se ha heredado de los antepasados, con este sistema, la gente propaga, continúa y desarrolla sus conocimientos y la actitud sobre la vida[5];

A los ojos del psicólogo, la cultura es la noción de que la gente aprendió acerca de los grupos, incluyendo actitudes verbales y no verbales, valores, creencias y comportamientos[6];

A los ojos de los etnólogos, la cultura es una especie de signo, sentido, hipótesis y el modelo normativo de una estructura social heredada de la historia[7];

A los ojos de los lingüistas, la cultura incluye no sólo ciudades, organizaciones, escuelas, edificios urbanos y otras sustancias, sino también pensamientos, hábitos, sistema social, modelos familiares, lenguaje y otras cosas no materiales. En pocas palabras, la cultura se refiere al modo integral de toda la

[1] 胡文仲 (1994).《文化与交际》，北京：外语教学与研究出版社.

[2] Hall, E.T. (1966). *The Hidden Dimension*, New York：Doubleday.

[3] Recuperado de http://dbk2.chinabaike.org/indexengine/indexsearchframe.cbs.

[4] Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=cultura.

[5] Greertz, L. (1973). T*he Interpretation of Culture*. New York：Basic Books, p. 89.

[6] Singer, M. R. (1987). *Intercultural Communication：A Perceptual Approach*, Englewood Cliffs, NJ：Prentice-Hall, p. 34.

[7] Philipsen, G. (1992). *Speaking Culturally：Explorations in Social Communication*, Albany：State University of New York Press, pp. 7-8.

vida de una sociedad, y todo el modo activo de una etnia[8].

Por lo tanto, si se toma la cultura desde el punto de vista general, la cultura es la suma de todos los productos materiales y espirituales de la creatividad humana; si la considera desde el punto de vista estrecha, la cultura se refiere específicamente a la lengua, la literatura, el arte y todas las ideologías, incluyendo productos espirituales. (Guan Shijie, 1995: 15)

La comunicación intercultural, se refiere a la actividad entre culturas de orígenes diferentes. En el caso más general, cuando un miembro de una cultura envía un mensaje a un miembro de otra cultura y este lo acepta, se plantea la comunicación intercultural. Concretamente, el intercambio cultural indica la comunicación entre las personas con diferentes percepciones culturales y sistemas de signos, cuya diferencia puede cambiar totalmente los eventos en un intercambio (Cai Qing, 2011: 21).

La doctora Ruth Vilà Baños de la Universidad de Barcelona menciona en su tesis doctoral *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*[9] que la comunicación intercultural, tal como la concebimos puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto-perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

La comunicación intercultural como una disciplina, fue fundada en 1959. Ese año, el antropólogo cultural estadounidense Edward • Hall en su libro *Lenguaje silencioso* (*The Silent Language*) utilizó por primera vez el término de "la comunicación intercultural", y describió algunas cuestiones básicas de la cultura y la comunicación. Desde entonces, la comunicación intercultural se ha considerado como una rama de la disciplina de la comunicación, hasta la década de 1970, se ha ido convirtiendo en una disciplina independiente (Guan Shijie, 1995: 9-10). Sus ideas y teorías tienen un impacto significativo en otras disciplinas académicas contemporáneas.

La traducción es una conversión, no sólo la conversión de idioma, sino también de cultural[10]. La esencia de los estudios de traducción es el estudio de conversión de la lengua y la cultura. Por lo tanto, el intercambio intercultural tiene un impacto directo en los estudios de traducción, y en particular, en la interpretación.

1.2 Relación entre la interpretación y la cultura

Cuando el traductor estadounidenses Eugene Nida habla de la relación entre la traducción y la cultura, dice que la traducción es el intercambio entre dos culturas. En cuanto a una traducción exitosa, conocer dos culturas es más importante que conocer dos lenguas, porque las palabras tienen significado sólo en el fondo cultural[11]. El traductor de China tiene una metáfora muy viva con respecto al problema: "La traducción es en realidad nadar en el mar de dos lenguas y dos culturas, al nadar, tienes que dominar las olas tanto del idioma como de la cultura. Si no, vas a hundirte en el mar" [12]. La traducción

[8] 邓炎昌、刘润清 (1989).《语言与文化——英汉语言文化对比》·北京：外语教学与研究出版社.

[9] Vilà Baños, Ruth. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/2345.

[10] 林戊荪 (2008). "翻译与文化探究"·《纵横：翻译与文化之间》·北京：外文出版社·p. 84.

[11] 谭载喜 (2002).《新编奈达论翻译》·北京：中国对外翻译出版公司.

[12] 林戊荪 (2008). "翻译与文化探究"·《纵横：翻译与文化之间》·北京：外文出版社·p. 84.

mencionada, por supuesto, incluye la interpretación.

Después de la década de 1980, el doctor Franz Pöchhacker (1995: 17-31) propone una serie de nuevas ideas sobre el estudio de la interpretación. Considera la interpretación como una especie de actividades de interacción social/cultural en el contexto social y cultural, señalando que no sólo investiga la interpretación desde el punto de vista cognitivo, sino también la sociedad y la cultura.

La interpretación es un proceso de intercambio verbal, "sin embargo, este cambio no es una correspondencia palabra a palabra. Si para traducir una palabra en inglés, solo hiciera falta encontrar su correspondiente chino, la traducción podría ser remplazada por un ordenador" [13]. Debido a que el lenguaje es el portador de la cultura, la interpretación necesita transmitir rápido y precisamente la información cultural contenida en un lenguaje a otros que no entienden el idioma ni la cultura. Si el intérprete no se preocupa por las diferencias culturales, es muy posible que los interlocutores no lo entiendan ni pueden comunicarse, e incluso tengan malentendidos, lo que da como resultado el fracaso comunicativo.

Desde la perspectiva intercultural, la interpretación es esencialmente un proceso de comunicación de la gente de diferentes culturas. En este proceso, ambos lados de la comunicación que provienen de distintas culturas usan el lenguaje como el medio de comunicación, por vínculos dinámicos y continuos de la fuente de información - codificada - transferencia de información - decodificación - retroalimentación, para realizar la codificación de la información en un contexto cultural, y la decodificación en otro contexto cultural.

Como la comunicación intercultural está tan estrechamente vinculada con la interpretación, la teoría de esta disciplina tendrá un impacto directo en los estudios de interpretación. Los impactos consisten en:

(1) Diferencias culturales. El lenguaje como un portador de la cultura, necesariamente refleja las diferencias culturales. Algunos estudiosos creen que el primer problema que tiene que resolver la teoría de la comunicación intercultural es diferencias culturales (Dai Xiaodong, 2011: 85). Cada nación tiene su propia lengua y cultura, así como muchas palabras específicas para expresar su concepto cultural, y estas palabras son muy claras sólo en el contexto cultural. Más allá de su bagaje cultural y en un trasfondo cultural diferente, pueden surgir problemas de traducción e interpretación (Wang Mingli, 2012: 244). Por lo tanto, en la interpretación, los intérpretes deben ser siempre sensibles a las diferencias culturales, pensar y tomar medidas desde la perspectiva de la audiencia para evitar la falta de comunicación o un malentendido debido a las diferencias culturales.

(2) Barreras culturales. Las diferencias culturales y lingüísticas conducen a las barreras culturales. En la comunicación intercultural, los hábitos tradicionales, comportamiento, el modo de pensar y orígenes culturales de los interlocutores son variados. Si no comprende plenamente la cultura del otro, es muy fácil seguir su propio modelo cultural para expresar pensamientos y sentimientos. Así, en términos generales, es relativamente fácil superar las barreras lingüísticas puras en la traducción, pero es mucho más difícil cruzar las barreras culturales que reflejan en el lenguaje.

(3) Comunicación. La comunicación es un concepto muy amplio. Aunque los eruditos han definido este concepto por cien tipos, pero todo refleja que "la comunicación se refiere a un proceso interactivo a través de ciertos medios" (Li Jianjun, 2011: 25). Comunicadores, símbolos de

[13] 张载良 (2008). "同一个硬币的两面"，《纵横：翻译与文化之间》，北京：外文出版社，p. 161.

comunicación, medio ambiente comunicativo y modelo comunicativo son los principales factores que afectan a la comunicación, y estos factores son todas las restricciones sobre las actividades de interpretación. Por lo tanto, para los intérpretes, la comunicación intercultural supone un problema al que tienen que prestar atención y resolver en el trato con los extranjeros.

(4) Adaptación cultural. La adaptación cultural y las diferencias culturales pertenecen a los mismos problemas fundamentales de la comunicación intercultural (Dai Xiaodonga, 2011: 199). De acuerdo con Beamer (Linda Beamer, 2006: 39) y otros puntos de vista, los intérpretes a menudo tienen que traducir según el significado implícito de las palabras. En cuanto a las frases hechas, tienen que utilizar modismos similares en el idioma de destino. Si el intérprete carece de la habilidad de la adaptación cultural, tendrá errores en la comunicación intercultural. La falta de comunicación intercultural incluye los errores de comunicación verbal y no verbal. El primero se refiere a la forma inadecuada del lenguaje en el proceso de comunicación, o la comprensión errónea de la connotación cultural; el segundo afecta directamente al sentimiento y la compresión de la información de los interlocutores. Obviamente, todos los errores significan el fracaso del papel de intérprete.

(5) Barreras contextuales. Diferencias culturales occidentales y orientales, en cierta medida, afectan el pensamiento chino e hispano, y constituye un obstáculo para los intérpretes cuando transmiten la intención de los usuarios. Sobre tal cuestión, los estudiosos extranjeros proponen una teoría llamada "alto contexto" y "bajo contexto". Hall se basa en la información transmitida por el contexto o por la codificación del lenguaje, divide la cultura en la cultura de alto contexto (high context culture) y la cultura de bajo contexto (low context culture) (Chen Xuefei, 2010: 89-91). Por ejemplo, los países occidentales en general son los países "de bajo contexto", la información puede transmitirse a través del mismo lenguaje, pero China es un país "de alto contexto", si no se usa el contexto apropiado, es difícil entender la intención del usuario solo por el lenguaje. Por lo tanto, en la interpretación del español al chino, debemos recurrir a una cierta expresión rotonda y evitar palabras contundentes o demasiado directas, con el fin de adaptarse a los hábitos lingüísticos del pueblo chino; por el contrario, en la interpretación chino-español, debemos recurrir a un discurso sencillo y directo, evitar los círculos del discurso y transmitir directamente la información.

(6) Imagen Cultural. Imagen cultural es el modelo cognitivo de diferentes comunidades étnicas o culturales. Se compone de dos partes, las imágenes y el significado, a menudo utilizan objetos específicos para conceptos abstractos, lo conocido y algo fácil de entender para iluminar lo desconocido o algo difícil de entender. La forma más común es símbolos culturales con rico significado en los idiomas nacionales. En el proceso de interpretación, si no conocemos o manejamos inadecuadamente las imágenes culturales, puede causar la dislocación de imágenes culturales, dando lugar a errores de interpretación.

(7) Globalización. Estamos en una era de multiculturalismo, la globalización ha hecho la comunicación intercultural se convierta en una tendencia inevitable e irreversible. En la cultura diversificada, es probable llegar al borde de nuestra propia cultura y encontrarnos una cultura muy distinta a la nuestra, y el contacto con las diferencias culturales se ha convertido en una parte de nuestra vida. Cuando las diferencias lingüísticas y culturales hacen que sea imposible la comunicación directa, debe recurrir a la interpretación.

En resumen, la importancia del intercambio cultural nos hace reconocer que para mejorar la comunicación con la gente de diferentes orígenes culturales, tenemos que entender plenamente las

diferencias culturales. Como intérpretes, con el fin de desempeñar con éxito el papel, hay que entender la estrecha relación entre la interpretación y la comunicación intercultural.

1.3 El intérprete es el puente entre dos culturas

Los intérpretes juegan un papel importante como el puente entre dos culturas. "Mucha gente piensa que los intérpretes sólo necesita hacer frente al lenguaje, de hecho, esta comprensión es unilateral. En el proceso de interpretación, los intérpretes no solo tienen en cuenta el idioma, sino también las diferencias culturales y costumbres. Si la interpretación solo busca la equivalencia de palabras y frases, la máquina puede sustituir la labor del intérprete. El trabajo del intérprete consiste en transmitir informaciones de una cultura a otra, y buscar la equivalencia de la expresión entre las diferentes culturas" (Mei Deming, 2008: 202).

Por un lado, el intérprete juega el papel del "puente" debido a la necesidad de la comunicación intercultural. Durante mucho tiempo, el intérprete fue considerado como un "portavoz". Sin embargo, los estudios transculturales demuestran que el comportamiento del intérprete y del "portavoz" no es lo mismo, porque la participación activa del intérprete hará que haya mejores resultados en la comunicación. Tales teorías transculturales arriba mencionadas declaran que el éxito de la comunicación intercultural a menudo depende de la correcta comprensión, análisis y expresión, así como una conversión adecuada de la cultura contenida en el lenguaje de los interlocutores. Si el intérprete ha hecho un análisis y comprensión erróneos de los factores culturales, lo que traduce no podrá corresponder a la información original y conducirá inevitablemente al fracaso de la comunicación intercultural. Así que al parecer, los intérpretes hacen frente a las partes y piezas dispersas de la lengua, pero realmente se enfrentan con dos bosques de la cultura.

Por otro lado, para jugar con éxito el papel del "puente", el intérprete debe mejorar conscientemente la calidad de su propia capacidad de comunicación intercultural. En la práctica de interpretación, a menudo el intérprete está consciente de la necesidad de traducir y procesar informaciones culturales, pero el efecto final no es un éxito. La razón subyacente consiste en la falta de competencia intercultural. La mayoría de los intérpretes se enfrentan cara a cara con los clientes, y estos clientes tienen diferentes fondos culturales, la percepción e interpretación de las cosas también se ven afectadas y limitadas por su cultura. Por lo tanto, si el intérprete es capaz de trascender las barreras culturales, y activamente absorber, entender, convertir y expresar el idioma; si puede transmitir emociones entre los interlocutores por medio de palabras, gestos o expresiones faciales para comunicarse; si puede hacer ajuste oportuno del idioma de destino de acuerdo a la reacción de los oyentes, y transmitir la intención de la conversación con las formas culturales que sean aceptables para el público, etc., todo esto supone una exigencia de alto nivel del papel de "puente".

Los temas de la interpretación podrían ser "los asuntos nacionales e internacionales, también asuntos pequeñas y triviales. Así, el intérprete debe ser una persona que entiende verdaderamente la cultura"[14]. Sobre todo, la interpretación de enlace. Este tipo de interpretación consiste en transmitir lo que se dice en una conversación entre dos o más personas y se practica en diversos ámbitos, desde entornos comerciales o empresariales, turísticos, hasta el contexto de los servicios públicos tales como en el ámbito judicial o policial, educativo o sanitario, etc. El intérprete está presente y comparte el mismo espacio con los interlocutores, traduce bidireccionalmente, de manera consecutiva, tiene más

[14]王佐良 (1984)."翻译中的文化比较"，《翻译通讯》，1984 年第 1 期.

flexibilidad y juega un papel activo y visible en la interacción.

Diferente de la interpretación de conferencia, las escenas de la interpretación de enlace incluyen más elementos culturales variados y el intérprete tiene contacto cara a cara con los clientes. Los ejemplos que voy a citar en los párrafos siguientes pertenecen a la interpretación de enlace porque los intérpretes de enlace tienen más flexibilidad y subjetividad en la interpretación, y se enfrentan con más elementos interculturales. En resumen, en cuanto a los intérpretes, la calidad y capacidad de la comunicación intercultural es particularmente importante.

2. Barreras culturales enfrentadas y estrategias aplicadas del intérprete

Los intérpretes deben tener la capacidad de interpretar la información cultural. La "información extra-lingüística" refleja diferencias culturales variadas y complejas, aquí, solo voy a hablar de las diferencias culturales frecuentemente encontradas en la interpretación, y discutir brevemente las estrategias correspondientes.

2.1 Historia y cultura desconocidas

Los aspectos históricos y culturales pueden ser una de las barreras culturales más grandes a las que se enfrentan los intérpretes. Si el intérprete no tiene la comprensión sobre el trasfondo histórico y cultural de China y los países hispanohablantes, la traducción será muy difícil. Por ejemplo:

[1] Interlocutor chino：秦始皇在统一六国后，下令加固原来的城墙，于是就有了著名的万里长城。

Intérprete: Después de unificar los Seis Reinos en el año 211 Antes de Cristo, Qin Shihuang, el primer Emperador chino, mandó consolidar las murallas que se habían construido antes, y esta obra es la famosa Gran Muralla.

[2] Interlocutor chino：明清时代是中国风筝发展的鼎盛时期，明清风筝在大小、样式、装饰和放飞技术上都有了超越前时代的巨大进步。

Intérprete：Las dinastías Ming y Qing, es decir, entre el siglo 14 y el 19, fueron el período de mayor auge de las cometas chinas, que registraron un espectacular progreso en tamaño, diseño, decoración, y técnicas de volarlas.

Los hispanohablantes no tienen ningún concepto de las dinastías o emperadores chinos, y por lo tanto, en los dos casos anteriores, el intérprete complementa el rango de la era para que los clientes entiendan.

[3] Interlocutor chino：在我国，农历七月初七的夜晚，天气温暖，草木飘香，这就是人们俗称的七夕节，也有人称之为"女儿节"。

Intérprete：En China, el 7 de julio del calendario lunar es el Día de los Enamorados, también llamado Día de Chicas, se encuentra en pleno verano, cuando hierbas y árboles despiden fragancia.

La parte subrayada se refiere a las mujeres jóvenes, no a la hija. Conocer dicha cultura tradicional china es un reflejo integral de la calidad del intérprete. China tiene muchos festivales únicos, y estos tienen expresiones fijas en español, como en este ejemplo:

[4] Interlocutor chino：北方人喜团聚、好热闹，钟情年节时令的庆贺活动，尤其春节、元

宵节、端午节、中秋节，更是火爆、喜庆。

Intérprete：A los norteños les encanta reunirse y celebrar las fiestas animadamente, especialmente en la Fiesta de la Primavera, la Fiesta de los Faroles, la Fiesta del Bote del Dragón y la Fiesta de la Luna.

[5] Interlocutor chino：在林林总总的笔类制品中，毛笔可算是中国独有的品类了。传统的毛笔不但是古人必备的文房四宝之一，而且在表达中华书法、绘画的特殊韵味上别具魅力。

Intérprete：Entre la amplia gama de productos para la escritura, el pincel chino es algo peculiar, propio de China, que representa uno de los cuatro Tesoros del Estudio, a saber, el pincel, el papel, la tinta seca y el tintero. El pincel también es la herramienta más efectiva para expresar el encanto de la caligrafía y la pintura chinas.

Como la parte subrayada refleja fuertes características culturales chinas, el intérprete necesita explicar un poco. Los cuatro Tesoros del Estudio de China incluyen el pincel, el papel, la tinta seca y el tintero. De este modo, los usuarios hispanohablantes pueden conocer la cultura china.

Al igual que China, España también tiene una rica historia y cultura. Hay un dicho en Europa: "Sólo hay un Gran Bretaña o Francia, pero hay muchas Españas" (Lewis, 2006: 195), eso refleja la diversidad histórica y cultural de España. "La cultura hispana principalmente viene de las culturas indígenas, latinoamericanas y árabes, su característica principal es mantener la antigua cultura griega y romana, tiene un origen común como las culturas europeas". (Chang Shiru, 2008: 97). Por lo tanto, además de la cultura china, el intérprete debe estar familiarizado con la historia y la cultura de los países de habla española. Veamos los siguientes ejemplos:

[6] Interlocutor chino：今天不是周末，为什么格拉纳达到处关门歇业？
Intérprete: ¿Por qué hoy todas las tiendas están cerradas si no es el fin de semana?
Interlocutor español：Porque hoy es la Feria de Corpus.
Intérprete：今天是格纳拉达的基督圣体节，这是格拉纳达最重大的节日之一。

[7] Interlocutor español：En las campanadas del Año Nuevo, logré por primera vez acabar las doce uvas al compás de las campanadas.

Intérprete：今年新年敲钟，我第一次吃完了12颗葡萄。在西班牙，为了迎接新年，西班牙人的风俗是，伴随新年倒数计时的钟声，每敲一声钟，吃一颗葡萄，一共吃12颗。

La parte subrayada es la explicación de la costumbre de comer 12 uvas en España para recibir el Año Nuevo, por lo que el usuario chino puede entender de inmediato las uvas de Año Nuevo, porque China no tiene esta costumbre.

2.2 Diferencia del modo de pensar

El lenguaje es la manifestación externa del pensamiento. Las diferentes formas de pensar deciden la diferencia en la expresión del lenguaje. En general, el pensamiento de "moderado", "armonía" del pueblo chino decide el estilo discreto, suave y sutil en la expresión china; mientras que el uso del español es a menudo muy emocionado y elocuente. La diferencia de estilo de la expresión de dos lenguas llama la atención de los intérpretes, porque en un ambiente informal, esta característica española es

particularmente prominente.

El erudito británico Lewis describió vívidamente las diferencias en el pensamiento de Oriente y Occidente a través de las siguientes gráficas: (Lewis, 2006: 91, 95)

Figura 1: Expresión del japonés

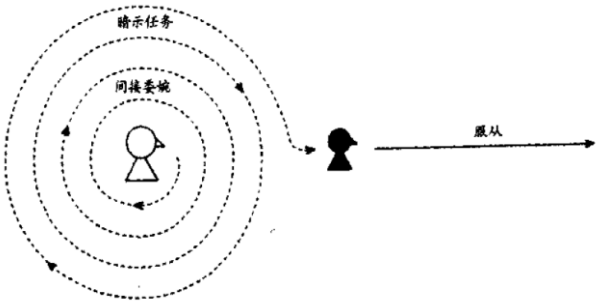
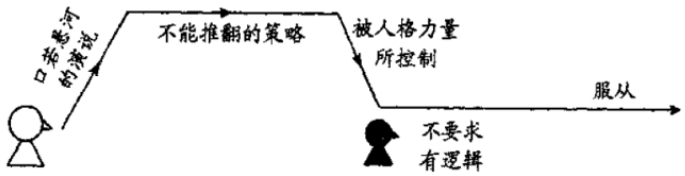


Figura: 2 Expresión del español



Como puede ver a partir de las figuras, tomando a los japoneses como ejemplo. Cuando los asiáticos hablan, tienden a debilitar el poder de las palabras, disminuir como sea posible la confrontación con otros, y por lo tanto habla suave e indirectamente. La nación española destaca la importancia individual y presta atención a la fuerza del lenguaje. En general, la gente es más habladora, acostumbrada a expresarse, con la esperanza de que otros acepten el argumento de sí mismo.

Lewis (2006: 77) afirma que los españoles tienden a tomar el lenguaje como herramienta elocuente. Hablan en tonos altos y bajos para aumentar el efecto de expresión. Con el fin de expresar plenamente sus ideas, van a utilizar vocabulario rico, las manos, los brazos y las expresiones faciales, así como diferentes tonos. No es que ellos estén actuando o se emocionen fácilmente, es solo que quieren demostrar cómo se sienten.

Obviamente, debido a la diferente forma de pensar, “hemos visto a personas orientales cautelosas y calladas, personas occidentales que hablan sin rodeos y rápido”[15]. Por lo tanto, en el proceso de interpretación, el intérprete debe explicar activamente a ambas partes que la cantidad y modalidad del discurso no dependen de diferentes grados de interés por el tema, sino de diversas formas de pensar y estilo de lenguaje. Por ejemplo, el pueblo chino es muy hospitalario, pero por la influencia del eufemismo, naturalmente se comporta modesto y prudente, oculta su sentimiento y habla suavemente.

[15] 贾玉新 (1997).《跨文化交际学》．上海：上海外语教育出版社, p. 232.

Por el contrario, los hispanohablantes hablan mucho más franca y directamente, y son muy apasionados. Los traductores deben estar familiarizados con esta característica para transmitir explícitamente el sentimiento real incluido en el discurso cortés del pueblo chino y evitar malentendidos. Por ejemplo:

[1] El ministro de Relaciones Exteriores Li Hongzhang invitó a amigos extranjeros, antes de la cena, dio un discurso de bienvenida para los extranjeros. De acuerdo con la personalidad humilde del pueblo chino, dijo: "粗茶淡饭，不成敬意，诸位请多多包涵"。

Intérprete：Aunque el té y la comida que le ofrecemos no son tan exquisitos como hubiéramos querido, demuestran el gran respeto que les tenemos. Esperamos que sean de su agrado y los puedan disfrutar.

En este caso, Li Hongzhang habló con cortesía, mientras que rindió homenaje a los invitados. El intérprete no tradujo literalmente "preparamos malas comidas y no tenemos el respeto suficiente por ustedes", pero fue fiel al propósito y la intención del interlocutor, y además expresó la modestia y el respeto.

[2] Interlocutor chino：你们知道我是学法律出身，要是在你们面前谈论生物技术和生命科学的重要性实在愧不敢当，这方面你们是我的老师。

Intérprete：Como ustedes saben, soy abogado de profesión, por lo que sería inadecuado para mí hablar delante ustedes sobre la importancia de la biotecnología y las ciencias de la vida, ya que éste es un tema que debo aprender de ustedes.

La modestia es la mentalidad y costumbres de la expresión del pueblo chino. La parte subrayada se expresa la modestia del portavoz, pero no porque para él sea vergonzoso hablar de este tema, sino porque es inapropiado.

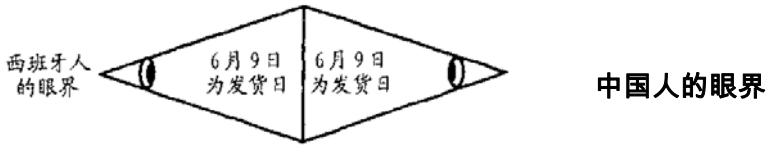
Además, el modelo del pensamiento ha sido influido y restringido por el sistema religioso, cultural y otros factores, que necesita un mayor estudio.

2.3 Diferencias de los valores

Los valores son los factores subyacentes constituidos de la cultura, no solo una parte integral de la cultura social, sino también el resultado de acumulación a largo plazo de factores sociales y culturales en la mente de la gente. Diferentes valores penetran en todos los aspectos del comportamiento cotidiano de la gente. Por ejemplo, la puntualidad puede distinguir valores étnicos de los pueblos chinos e hispanohablantes. En general, el pueblo chino es puntual y tiende a llegar temprano a la hora acordada, y pide disculpe al ocupar el tiempo de los demás. Y los hispanohablantes son famosos por su impuntualidad. A sus ojos, el comportamiento de ser impuntuales es comprensible. La diferencia de la puntualidad de los chinos e hispanohablantes provoca problemas para los intérpretes. Así que ellos deben saber de esto.

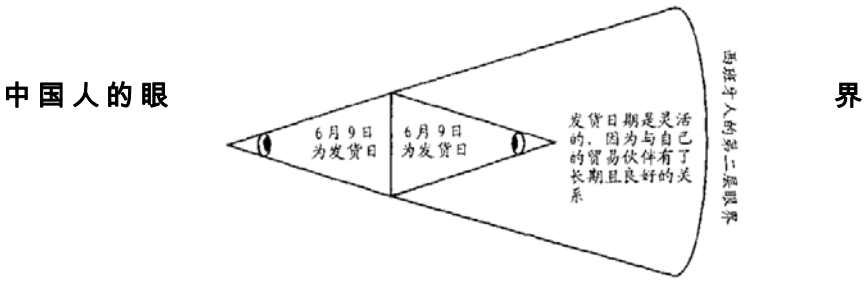
Por ejemplo, negociar un contrato de entrega, a pesar de que ambas partes acordaron el tiempo de entrega, pero a los ojos de ambas partes el concepto exacto de tiempo no es lo mismo.

Figura 3. El concepto de la fecha acordada de los chinos y españoles



Los comerciantes chinos piensan que los españoles piensan lo mismo sobre la fecha, sin embargo, el español tiene un doble sentido de la verdad, se ve la figura 4.

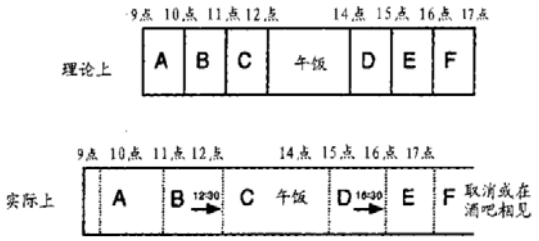
Figura 4



Los españoles piensan que la fecha acordada no es una fecha obligatoria, puede ser más temprano o tarde porque han establecido buenas relaciones de cooperación entre ambas partes. Tal diferencia se debe a los diferentes valores. Hay un doble valor de la ideología español, es decir, la verdad temporal y la verdad real, así como la verdad ideal y la verdad integral. Sabiendo esto, el intérprete puede tratar tranquilamente los problemas causados por el diferente concepto de tiempo en la comunicación.

Por ejemplo, como acordaron un día antes entre los usuarios chinos y españoles, al día siguiente se reuniría a las 12:00 en el vestíbulo del hotel. Pero los clientes españoles salieron uno tras otro después de las 12:30, sin prisa, ni pidieron perdón por su retraso. Por eso, los usuarios chinos se enfadarían. Según la cultura española, para ellos, llegar tarde no es deliberado ni supone desprecio hacia los usuarios chinos, simplemente debido a su sentido del tiempo es muy flojo (el concepto del tiempo de los españoles se muestra en la Figura 5). Por lo tanto, con el fin de garantizar la programación, el intérprete debe avisar a los usuarios chinos del concepto de tiempo de los españoles con antelación para evitar el retraso.

Figura 5 La diferencia del concepto de tiempo de los chinos y españoles



Mientras tanto, el concepto de tiempo del pueblo chino a menudo es muy vago. Por ejemplo, en la clínica, un médico español hace preguntas al paciente chino: "¿Desde cuándo aparecieron tales síntomas?" En este punto, el médico quiere una respuesta exacta, tal como hace tres días o hace dos semanas. Pero el paciente chino contesta: "Hace mucho tiempo." La respuesta oblicua constituye un obstáculo para que el médico juzgue la enfermedad. En este momento, si el intérprete cuenta con conciencia intercultural, preguntaría al paciente la fecha concreta del comienzo del síntoma, que ayudará al médico a finalizar con éxito el tratamiento.

Por supuesto, el ejemplo anterior del concepto de tiempo, sólo es una de las formas más básicas del sistema de valor. El valor de la vida, los valores fundamentales y la ideología son una parte importante del sistema de valores, que ejerce un impacto directo sobre la posición y actitud del papel de intérpretes. Todo esto necesita ser experimentado, acumulado y mejorado constantemente en la práctica de la práctica.

2.4 Diferencias de reglas pragmáticas

En el proceso de comunicación, hay que obedecer las reglas de la lengua compuestas por la fonética, la gramática, el vocabulario y otros factores, así como una serie de reglas pragmáticas. El más alto principio de la pragmática es apropiado, que decide el efecto de la interpretación.

(1) Discreto y directo. Los chinos rara vez rechazan explícitamente a los demás, centrándose en la comunicación discreta e indirecta y la emoción sutil emoción, apenas interrumpen. El silencio es oro. Los hispanohablantes abogan por la comunicación directa, a menudo interrumpen el discurso de los demás.

(2) Pausa e interrupción. En China, en la comunicación cara a cara, una vez terminada el discurso de uno, generalmente hay una breve pausa. Esta pausa puede ser sólo unos pocos segundos, de esta manera el otro puede aprovechar esa pausa para tomar en consideración el discurso. Este silencio no significa el carácter introvertido del orador, sino que refleja el respeto por los demás. Por el contrario, la interrupción es una característica de los hispanohablantes. La intervención a menudo es considerada mala educación y un acto agresivo en la cultura china, pero en la cultura española, este comportamiento muestra el gran interés por el tema del interlocutor A y el interlocutor B tiene mucha experiencia para compartir con A. Sin tal acto, parece indiferente, distante, y sin intereses.

(3) Título. El pueblo chino y español son muy diferentes en el uso de los títulos. Los hispanohablantes se inclinan más a llamar a los demás por su nombre, y el pueblo chino prefiere llamar a los demás por su cargo. Además, según la costumbre china, frente al apellido añade "viejo" o "pequeño" para mostrar respeto y amistad, pero no hay título similar en los países hispanohablantes. Por ejemplo:

Interlocutor chino：老马有多年的经验，他来负责这个项目的技术。

Intérprete：El señor Ma, es experto, tiene muchos años de experiencia, se encarga de la tecnología de este proyecto.

La parte subrayada no tiene correspondencia en español. Si lo traduce literalmente como "el Viejo Ma", no es muy adecuado.

2.5 Diferencias de imágenes culturales

El intérprete siempre se enfrenta con diferentes imágenes culturales. Se puede decir que casi todas las actividades de interpretación tendrá contacto con el problema de las imágenes culturales, porque el chino y el español tienen una larga historia de orígenes culturales, entorno geográfico, hábitos, ideas, religión, tradiciones, etc., son todos vívidamente reflejados en las imágenes culturas. Por lo tanto, frente a este tipo de diferencias culturales, el intérprete debe hacer más explicación para minimizar la falta de comprensión de los usuarios y mejorar el efecto de comunicación.

(1) Implicación material

[1] Interlocutor chino：中国在自己发展的长河中，形成了优良的历史文化传统。

Intérprete：En el largo proceso del desarrollo, China ha formado la excelencia de sus tradiciones históricas y culturales.

La parte subrayada es una metáfora, si el intérprete traduce simplemente "largo río", los usuarios españoles podrían tener dificultades para entenderlo porque las imágenes culturales de ambas culturas son muy diferentes, e incluso una imagen está vacía en otra cultura. Para el pueblo chino, "río largo" da una sensación de una larga histórica y pero en español no tiene tal sentido. En este caso, el intérprete debe indicar explícitamente.

[2] Después de la negociación, el gerente español dijo sonriendo hacia el gerente chino: Zhang, eres verdaderamente un búho.

Intérprete：张经理，你真聪明睿智。

El intérprete se da cuenta de que la metáfora de búho no existe en el idioma chino, entonces traduce su sentido implicado "inteligente" para facilitar la comunicación.

(2) Modismos, refranes, frases hechas, poesías, proverbios, etc.

El chino y español contienen un gran número de expresiones, refranes, proverbios, frases hechas, jergas, etc., mostrando la rica connotación cultural de dos grupos étnicos. Al traducir estas palabras, el intérprete no sólo debe traducirlo literalmente, lo primero que debe tener en cuenta es el contenido específico implicado. Por ejemplo:

[3] Interlocutor chino：时光流逝不可逆转。中国 2550 年前诞生的教育家、思想家孔子①说过："逝者如斯夫！不舍昼夜②。"

Intérprete：El tiempo transcurre irreversiblemente. Confucio, el pedagogo y pensador de China que nació hace unos 2.550 años, dijo contemplando el rió: "todo se mueve como estas aguas, ininterrumpidamente, durante día y noche".

Ha mencionado un personaje histórico y el aforismo en el discurso, el intérprete los trata así:

① En cuanto a la traducción del título, hay que prestar atención al orden diferente en chino y español: en español, comienzan con el nombre y luego los títulos, pero en chino a revés. Por lo tanto, el intérprete dice primero el nombre y luego el título, de acuerdo con la costumbre de expresión española.

② Con respecto a la traducción del aforismo o poesía, lo más importante es transmitir su contenido ideológico, y luego su ritmo y la belleza.

[4] Interlocutor chino：我们现在是拴在一条绳子上的蚂蚱。

Intérprete：Vamos en la misma barca y debemos ayudarnos mutuamente.

Si el intérprete traduce literalmente "somos saltamontes en una cuerda", el usuario español se quedará desconcertado y avergonzado. Por eso, el intérprete convierte el proverbio chino en un lenguaje diplomático formal.

(3) Gastronomía

La comida es la primera necesidad de la gente. Durante mucho tiempo, las personas dependen de distintos alimentos para la subsistencia, por eso, hay una variedad de hábitos alimenticios. En la interpretación, es fácil encontrarse con obstáculos de diferentes culturas alimentarias.

[5] Interlocutor chino：阴阳观念又是如何体现在饮食文化中呢？实际上，从西兰花牛肉到糖醋排骨，任何一道中餐从外观、味道到质地都能体现出平衡的观念。

Intérprete： ¿Cómo se refleja el concepto de Yin y Yang en la alimentación? En realidad, este concepto de equilibrio se refleja indistintamente en cualquier plato chino, bien sea "ternera con brócoli" o "cerdo agridulce", tanto en el aspecto, el sabor, como en la textura.

La comida china presta atención a la belleza del plato, a menudo los comensales no saben los materiales de la comida, por lo tanto, constituye un problema para los extranjeros. Hay que declarar las materias primas de los platos chinos, basándose en esto, traduce el método de cocción, sabor, etc. Tal traducción puede ayudar a evitar los tabúes de los extranjeros. Además, muchos platos chinos tienen ricos elementos culturales, en términos generales, hay que traducir las materias primas, y luego dependiendo de las circunstancias, transmite la historia. Por ejemplo, la comida "Fotiaoqiang", cuya materia prima es: abulón cocido al vapor con la aleta de tiburón y buche de pescado en caldo ，cuya historia es: atraído por su delicioso aroma, incluso el Buda saltó por encima del muro del templo para comer este plato.

[6] Un usuario de Castilla y León presenta su comida típica navideña：En la navidad, comemos mazapán.

Intérprete：过圣诞节的时候，我们都吃 mazapán。是用杏仁粉和面粉烤制的糕点，有点像中国的莲蓉月饼。

No hay traducción correspondiente a mazapán en chino, ni tales aperitivos. Por eso, el intérprete utiliza la comida conocida por el pueblo chino para ilustrar la comida extranjera.

(4) Frases con animales.

Personas y animales conviven desde hace mucho tiempo, por lo tanto, cada lengua tiene una rica connotación de los animales, por ejemplo, el búho se mencionó anteriormente. En este caso, el intérprete necesita transmitir el sentido que implican los animales.

(5) Frases con colores.

En diferentes sociedades, los colores pueden tener diferentes connotaciones culturales, refleja los diferentes valores étnicos y hábitos estéticos. Por ejemplo, "amarillo" significa "obsceno, pornográfico"

en chino; pero en el español de España y América Latina, el color "verde" y "rojo" tienen el mismo sentido respectivamente. Por lo tanto, los "chistes amarillos" en chino corresponden a "chistes verdes" españoles. Por lo tanto, el intérprete debe acumular un amplio conocimiento de las imágenes culturales.

(6) Unidades de medida.

En China, se usa "mu" como la unidad de medida de la superficie terrestre, en España, se utiliza hectárea para medir. Los dos no son iguales, porque una hectárea se equivale a 15 mu. Por lo tanto, el intérprete debe calcular en la traducción.

[7] Interlocutor chino：我们公司占地约 2000 亩。

Intérprete：Nuestra empresa tiene una superficie de 2000 *mu*. Una hectárea equivale a 15 *mu*.

En pocas palabras, las palabras culturales son a menudo un reto en la interpretación. El intérprete debe aplicar métodos flexibles, tales como omisiones, adiciones, reestructuración, retransmisión u otros métodos apropiados a fin de mejorar la eficacia de la interpretación.

2.6 Diferencia de la comunicación no verbal

Lewis (2002: 109-112) cree que el idioma originalmente fue auxilio del lenguaje corporal para transmitir la información, y más tarde se convirtió en una herramienta principal del intercambio, y a su vez, el lenguaje corporal se redujo gradualmente a la herramienta auxiliar de la comunicación. En las actividades de comunicación directa de la gente, habla ocupa el 80% y el 90% del tiempo, pero el mensaje transmitido por las palabras solo ocupa el 20% o menos. La comprensión, la tolerancia, la comodidad y el estado de ánimo han sido afectados más por los factores no lingüísticos.

Con respecto al lenguaje, las emociones no verbales son muy abundantes, incluyendo los ojos, los gestos, la postura, expresiones faciales, contacto corporal, distancia, el modo de vestirse y así sucesivamente. Aunque estos factores son delicados y difíciles de detectar, pero pueden reemplazar el lenguaje para crear un mejor ambiente. A veces las expresiones no verbales pueden modificar y complementar el lenguaje, a veces fortalecer el poder expresivo del lenguaje.

(1) Expresiones faciales. Las expresiones faciales, sea el volumen del sonido o los gestos, son factores culturales que pueden interferir a los interlocutores (Lewis, 2006: 111). Sea chinos o extranjeros, sonríen inconscientemente cuando sienten la felicidad; van a llorar cuando están triste; la cara se pone roja cuando se sienten tímidos; se frunce el ceño cuando están enojados; los ojos se convierten grandes cuando están asustados. Sin embargo, los matices son muy diferentes. En China, una sonrisa no solo puede transmitir el significado de placer, sino también representa la tensión, vergüenza, arrepentimiento, etc. En España, la sonrisa no tiene tantos sentidos. Una vez, se celebró una reunión de padres en una escuela de España, el maestro dijo que algunos estudiantes chinos se comportaban mal en la escuela. En este momento, los padres chinos tenían una sonrisa avergonzada, el profesor estaba muy disgustado porque creía que la sonrisa no mostraba ningún respeto por él.

(2) Gestos. Las manos son las partes del cuerpo más expresivas. Kant consideró que las manos son la mente visible. Aquí, sólo podemos citar algunos casos sencillos, por ejemplo, cuando los hispanohablantes quieren expresar "estar lleno", ponen una mano en el cuello, las palmas hacia abajo, significa que la comida está allí y no puede comer más; pero en opinión de los chinos, esta acción significa "decapitado". Otro ejemplo, los chinos cuentan números a partir del dedo índice, y los hispanohablantes, a partir del pulgar. Utilizamos el índice y el dedo medio para el número "2", pero los

hispanohablantes usan el pulgar y el dedo índice para el número "2", y estos dos dedos significan el número "8" en China. En España, con el dedo índice señalando la sien y mirando a otros con la mirada despreciada, quiere decir que: "¿Estás loco?" Cuando los españoles usan sus manos para hacer las "orejas del conejo" que representa comillas. En China, si alguien te sirve té, vamos a utilizar el dedo índice para tocar suavemente sobre la mesa, con el fin de expresar nuestro agradecimiento, pero los españoles no piensan lo mismo, considerando que está en la oposición.

(3) Mirada. Los ojos son los órganos más poderosos de la expresión corporal. En China, habla mirando a otros fijamente no supone cortesía; en los países de habla hispana, los interlocutores siempre mantienen un estrecho contacto de los ojos. Por supuesto, en cuanto a abrir y cerrar de ojos, tenemos un entendimiento similar con los españoles, que significa "conspiración".

(4) Encuentro y despedida. Cuando se ven los hispanohablantes, se dan un o dos besos mutuamente. Sin embargo, entre los hombres no se besan, primero se dan la mano, y luego se tocan uno al otro la espalda; entre las mujeres, se dan besos en las mejillas, entre las mujeres y hombres también se dan besos, por lo general, primero la mejilla derecha, y luego la mejilla izquierda. Mientras tanto, los labios emiten el sonido de un beso. En este caso, el pueblo chino se saludan con el apretar la mano.

En resumen, la interpretación es una típica actividad comunicativa inter-lingüística e intercultural. Un intérprete cualificado debe ser competente para establecer con éxito un puente de comunicación de dos partes en el idioma y la cultura. Sobre la base de manejar muy bien dos lenguas, el intérprete debe estar familiarizado con los orígenes de dos culturas, la historia y la tradición, las costumbres, la política y la economía para superar con eficacia las diferencias culturales en las actividades de comunicación.

Referencias bibliográficas

Anderson, R., Bruce, W. (1976/2002) "Perspectives on the Role of the Interpreter". En F. Pöchhacker. (eds.), *The Interpreting Studies Reader* (pp208—217). London and New York: Routledge.

Beamer, L., Varner, I. (2006). *Intercultural Communication in the Global Workplace*, Beijing：China Machine Press.

Chang S. (2008). *Interpretación Español-Chino: Teorías Aplicadas y Estrategias*, Beijing：Foreign Language Teaching and Research Press.

Chen X. (2010). *Intercultural Communication Theory*. Beijing: Current Affairs Press.

Angelelli, C. (2004). *Revisiting the Interpreter's Role: a study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins.

Collados Aís, A., Fernández Sánchez, M.M. (2001). *Manual de Interpretación Bilateral*, Granada: Comares.

Dai X. (2011). *Intercultural Communication Theory*, Shanghai：Shanghai Foreign Language Education Press.

Deng Y., Liu R. (1989). *Language and Culture——A Contrastive Study of English and Chinese Language and Culture*, Beijing：Foreign Language Teaching and Research Press.

Gentile, A. (1996). *Liaison Interpreting: A Handbook*. Carlton South: Melbourne University Press.

Grau Mestre, C. (1998). *La interpretación de enlace. Panorama mundial y aproximación al contexto español* (Tesis de maestría). Universitat Rovira i Virgili.

Guan S. (1995). *Intercultural Communication Study*, Beijing：Beijing University Press.

Mason, I. (2001). *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*. Manchester: St.Jerome.

Mei D. (2008). *Developing Interpreting Competency: Liaison and Escort Interpreting*, Beijing：Beijing University Press.

Li J., Li G. (2011). *Intercultural Communication*, Wuhan：Wuhan University Press.

Pöchhacker, F. (1995). "Writings and research on interpreting: A bibliographic analysis". *The Intepreters' Newsletter* 6, pp17-pp31.

Richard D, L. (2002). *When Cultures Collide, Managing Successfully Across Cultures*, Beijing：Xinhua Press.

Roy, C. B. (2000). *Interpreting as a Discourse Process*. New York-Oxford: Oxford University Press.

Valero Garcés, C. (2004). "Barreras lingüísticas en la comunicación intercultural. Datos y acciones", *Revista especializada de inmigración. Suplemento II*.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*, London and New York: Longman.

Wang M. (2012). *Special Study on Intercultural Communication*，Tianjin：Nankai University Press.

Reflexiones sobre la imagen cultural china y su traducción intercultural: un enfoque de Bassnett

XIAOJIN ZHU

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: Una función importante que desempeña la lengua consiste en la transmisión de la cultura. No obstante, algunos elementos lingüísticos que llevan implícitos ricos mensajes propios de una cultura nos plantean grandes obstáculos en la comunicación, entre los cuales bien se destaca un elemento muy representativo en el chino, que es la imagen cultural.

Basándonos en las reglas lingüísticas y el concepto importante de "connotador cultural", en este trabajo se define la imagen cultural por una especie de connotador cultural en forma de signo lingüístico que conlleva convenciones connotativas de una comunidad cultural. En otras palabras, la figura y su significado asociativo se combinan para crear un símbolo, que es la imagen. Exploramos en chino según cómo están acuñadas en el lenguaje tres categorías de las imágenes: imagen de objeto, imagen en las metáforas, e imagen de personajes típicos nacionales, y cinco categorías de acuerdo con las fuentes de connotaciones: la cultura ecológica, la cultura material, la cultura social, la cultura religiosa, y la cultura lingüística.

Más adelante se intenta, bajo el marco teórico de la relevancia y el papel importante que juega la norma en el proceso traslativo, se explora el mecanismo de la transmisión de las innumerables imágenes culturales en la traducción chino-español.

Se analiza por qué en la transmisión de la imagen se producen de vez en cuando muchos errores y desaciertos, tanto en el nivel lingüístico como en el extralingüístico.

Concluimos con la distinción de varios tipos de posibles problemas en el proceso traslativo: la lectura errónea, la deformación, la pérdida y la confrontación de la imagen cultural y partiendo de estas reflexiones planteamos un principio general de su traducción.

Palabras clave: cultura; imagen cultural; chino; errores; desaciertos

Introducción

A partir de los años 80 del siglo XX, mediante el progreso de investigación de etnolingüística, sociolingüística, así como el viraje de enfoque de la traductología hacia la cultura, los factores culturales, atraen cada vez más atención a los traductólogos, y en los últimos años por lo tanto, se viene formando un estudio de la traducción desde el enfoque de comunicación intercultural, tendencia que coincide con lo que afirmó Nida "para traducir exitosamente, el biculturalismo es aún más importante que el bilingüismo". Una nutrida investigación en este aspecto ha reforzado, difundido ampliamente el entendimiento de que el lenguaje es importante portador de cultura y herramienta de comunicación, y ha explorado en lenguas determinadas, sea en su presentación semántica o en su connotación cultural, las características culturales

muy específicas e incluso distanciadas a otra, debido a las distintas peculiaridades de cada cultura en que están acuñadas, las cuales harán producirse inevitablemente pérdidas, malentendidos, colisiones de información en la transmisión u otro obstáculo por el estilo a la traducción.

Basando en eso, desde los años 90, Sussan Bassnett y Andre Lefvere han dado un paso más, planteando en una serie de obras la idea de que una condición previa para traducción es la investigación de cultura, la traducción en sí está regida por determinado entorno sociocultural, con ideología y poética incluidas, la unidad de traducción no debe limitarse a una sola palabra, frase, párrafo o discurso sino que debe tomar la cultura como punto de partida, no debe limitarse a la descripción y explicación del texto original, sino que debe dar prioridad a consideración y transmisión de la función cultural de texto en la traducción, la reconstrucción de la equivalencia funcional en la lengua y cultura de meta. Siguiendo este principio, el traductor desempeña un papel importante de ¨negociador cultural¨ y cuenta con alta flexibilidad de ¨manipular¨ o ¨adaptar¨ el texto original en el proceso traslativo, cumpliendo al mismo tiempo con la complejidad de objetivos. De esta manera, cabe decir que tanto la cognición como la metodología de actividades de traducción han traspasado sus límites tradicionales para adquirir un dinámico e integral punto de vista de investigación, comunicación y difusión cultural, transmitir lo más completo y efectivo posible el mensaje cultural forma parte de la responsabilidad del traductor, y constituye una vía importante para la difusión de cultura.

El presente trabajo, intenta por un lado, enfocarnos en un interesante fenómeno lingüístico que es la imagen cultural en la lengua china, perteneciente en mayor medida a la lengua y cultura culta, clásica y menos a la lengua hablada, explorando así la naturaleza, estética y espíritu de la cultura china, y por otro lado, bajo el marco teórico de la traducción cultural de Bassnett, analizar el principio de estrategia y métodos en distintas circunstancias para su transmisión del chino al español.

Texto

1. La imagen cultural en la lengua china

1.1 Connotación y connotador cultural

Todas las lenguas naturales, a la luz de la semiología, están consideradas como el más bello sistema semiológico que el hombre haya podido diseñar jamás. El ser humano crea palabras y frases, o sea, recurre a este sistema semiótico para referir a la realidad y expresar las actitudes para con ella. La lengua por consiguiente constituye un recipiente en que se deposita todo tipo de informaciones culturales, y juega un papel importante en la transmisión de la información. Peter Newmark define la cultura como el modo de vivir y manifiesta que cada comunidad usa una lengua peculiar como su medio de expresión. En esencia, en esta comunicación mutua, la lengua sirve como un portador cultural. En la semántica, se distingue habitualmente la famosa pareja de denotación y connotación, o sea, significado denotativo y significado connotativo o asociativo de la lengua. El significado denotativo, conocido también como significado conceptual o referencial, es un sentido completamente objetivo que no implica ninguna valoración. Se suele considerarlo como el factor relativamente estable de la lengua. Comparada con la denotación, la connotación representa el aspecto subjetivo de la lengua. Los significados asociativos reconocidos por los hablantes de una misma comunidad lingüística y cultural, son, en muchos casos, significaciones implícitas y presuposiciones muy difíciles de interpretar para personas de otras comunidades. Esto es así bien porque no comparten el universo de actitudes, valores o creencias, bien porque esos significados se expresan en otra lengua mediante signos distintos.

El término "connotación", en el ámbito teórico, fue por primera vez descrito por Hjelmslev y se entiende por la asociación que se establece entre el plano de la expresión y el contenido. Roland Barthes, quien formuló el término de "connotación cultural", dio un paso más y expuso que la lengua se compone de múltiples niveles de signos: "Elabora un modelo de significación en que la expresión y el contenido actúan conjuntamente para dar lugar a un signo que tiene significado denotativo. Este signo resultante adquiere un significado adicional convirtiéndose a su vez en un nuevo significante a la busca de significado connotativo, y este proceso puede, en potencia, renovarse varias veces, a medida que van adquiriéndose nuevos valores connotativos."1 Los signos que generan esta significación se denominan "connotadores". Subraya además que "es la cultura, en su sentido más amplio y en cualquiera de sus manifestaciones la que es objeto de las significaciones secundarias." 2 De allí sistematiza y divulga mucho el concepto de la connotación cultural, y del término "connotador cultural".

1.2. La imagen cultural

Originada en la estética, la ¨imagen¨ normalmente se entiende por un recurso expresivo que consiste en reproducir o suscitar una intuición o visión poética, sin embargo hasta hoy día en el lenguaje, no se ha llegado todavía a una definición precisa de dicho concepto "imagen cultural". Es de menester repasar primero las reflexiones concernientes para sacar una definición que sirva de fundamento a la tesis.

La imagen, en el Diccionario de Uso del Español Actual（2003）se define de la siguiente manera:

1. Figura o representación de algo, esp. si es de una divinidad o de un personaje sagrado.
2. Apariencia, aspecto o consideración ante los demás.
3. Recurso expresivo que consiste en reproducir o suscitar una intuición o visión poética por medio de lenguaje
4. En física, reproducción de la figura de un objeto por la combinación de los rayos de la luz.

Es justificable decir que la imagen se refiere a un objeto real, una idea o concepto derivados de un objeto real. Este término, en la obra china El Corazón de la Literatura y el Cincelado de Dragones（《文心雕龙》） fue planteado por el autor Liu Xie（465-520 d.c）como un concepto estético formado en el proceso de la creación artística. Dice Liu que "El hombre está dotado de siete sentimientos. Al estímulo del mundo exterior responden las emociones. Las emociones provocadas por el mundo exterior hacen que se entonen las pasiones. No hay nada que no sea natural."3 Así que la imagen se forma cuando una persona identifica su sentimiento personal con objetos naturales. En otras palabras, la gente recurre a la naturaleza para expresar sus propios sentimientos. Por consiguiente, la imagen nace cuando se unen un objeto y el sentimiento subjetivo. Esto se comprueba perfectamente en el caso de la imagen "luna" en la poesía china:

Ej. 海上生明月，天涯共此时。
情人怨遥夜，竟夕起相思。 （《望月怀远》——[唐]张九龄）
Sobre el mar brilla la luna

[1] Beatriz Garza Cuarón, *La connotación: problemas del significado* 转引自赵心慰 "*La traducción del significado asociativo*", p. 10.
[2] Ibid., p. 11.
[3] Traducción, introducción y notas de Alicia Relinque Eleta, *El corazón de la literatura y el cincelado de dragones, Granada,* 1995, p. 68.

a través del horizonte ilumina la vasta extensión del cielo.
Desconsolado lloro tu ausencia en la larga noche
En la oscuridad brotan mis pensamientos de amor.4
C.G Moral Poetas chinos de la dinastía Tang

La luz lunar es suave y brillante mientras los amantes están lejanos el uno de la otra. El poeta recurre a la luna para expresar el amor y una especie de amargura sentimental que tiene guardada en el fondo de corazón. Así que la luna se convierte en una imagen, a la que asociamos con sentimientos como "amor" y "nostalgia". Hoy día, esta imagen ya está ampliamente aceptada y difundida entre los chinos.

De hecho, el término "imagen", equivalente de "意象" en el chino, es uno de los conceptos importantes en la documentación antigua china. En El libro de cambio hay una frase que dice "El establecimiento de la figura sirve para transferir los sentidos".5 Es verdad que muchas veces en el discurso, el emisor presta especial atención a la figura porque la gente, al terminar la lectura, guardará en su memoria la figura expresiva para capturar la idea olvidando las palabras concretas. Wang Bi describe la relación entre "sentido", "figura" y "palabra" de esta manera: las figuras generan el sentido, y las palabras describen las figuras.6

Así se deja en evidencia que el "sentido" significa la idea abstracta interna, la "figura", el objeto externo, y la "imagen", combinación del sentido y la figura. Cabe decir que la imagen constituye en cierto grado un tipo de símbolo. Como creen los semiólogos, el sentido nace cuando los seres humanos interpretan los símbolos, el símbolo en sí no lleva ningún sentido interior, son la gente y su cultura las que ofrecen sentido para el símbolo. En este sentido, es natural que personas de diferentes culturas puedan desarrollar significados asociativos bastante distantes frente a una misma imagen.

Xie Tianzhen, famoso estudioso chino de traducción, partiendo del enfoque cultural, define la "imagen cultural" como "cristalización de sabiduría nacional, que tiene una relación cercana con el folklore y la leyenda, así como los tótems de diferentes naciones. Durante la larga historia de civilización de los seres humanos, las imágenes culturales aparecen constantemente en lenguas coloquiales y escritas para convertirse gradualmente en una especie de símbolo, lo cual está dotado con una connotación cultural fija y peculiar. Algunas imágenes culturales están cargadas de una asociación tan rica que, sea donde sea, la simple mención de ellas despierta reacciones acertadas entre la gente de la misma comunidad cultural. "7

Resumiendo las definiciones arriba mencionadas, la imagen cultural, en cuanto un fenómeno tanto lingüístico como cultural, se puede entender, a mi juicio, como una especie de símbolo cultural que lleva en sí convenciones connotativas de una comunidad cultural. Es un connotador compuesto de un significante en forma de una figura elaborada por la lengua y un significado asociativo correspondiente. En otras

[4] Selección y traducción de C.G.Moral, *Poetas chinos de la dinastía Tang,*Versión Madrid, 2000, p. 38

[5] 译自中文"立象以尽意"。《易经》认为，立象可以尽意，就是说，借助于形象，可以充分地表达圣人的意念。 参见 http://lw.china-b.com/jyys/20090212/47070_1.html Traducción de la autora

[6] 中文译自"王弼认为'意'生'象'，'象'生'言'"。王弼认为"言"，"象"是得"意"的工具。参见 Http:www.hudong.com/wiki. Traducción de la autora.

[7] "文化意象是各个民族智慧的结晶，文化意象与各个民族的民俗传说，以及远古时期的图腾崇拜有着密切的关系。在各个民族漫长的历史岁月中不断出现在人们的语言里，文学作品中，它们慢慢形成了一种文化符号，具有了相对固定的独特文化含义。其中许多还能引起人们丰富的联想，一提起，人们就心领神会。"谢天振，*《译介学》上海：*上海教育出版社，1999 年 2 月。*Página 276,* Traducción de la autora..

palabras, las figuras y sus significados asociativos se combinan para crear un símbolo, que es la imagen.

1.3 Las tres formas de imagen cultural en la lengua china.

Se nota con facilidad cómo en el lenguaje las alusiones, locuciones, metáforas y proverbios están impregnados de imágenes culturales. A veces, se confunden con otros recursos retóricos, como símbolo, imaginación, metáfora, etc. Por lo tanto es imprescindible hacer previamente una diferenciación entre la llamada imagen cultural y los otros recursos retóricos convencionales dándole al primero su propio carnet de identidad. Veamos a continuación un ejemplo citado de El sueño del pabellón rojo:

Ej. 黛玉一面接了，抱在怀中，笑道："也亏你倒听他的话。我平日和你说的，全当耳旁风，怎么他说了你就依，比圣旨还快些！"（《红楼梦》第三回——[清]曹雪芹）

Con la estufa en los brazos, Daiyu respondió:

— Así que tú haces lo que ella dice, pero en cambio lo que yo te lo digo te entra por un oído y te sale por el otro. Cumples las órdenes de Zijuan más rápidamente como si se tratara de edictos imperiales.[8]

En el texto, "全当耳旁风" no significa "considerar algo como el verdadero viento que pasa por los oídos". Aprovechando el símil de "耳旁风", la expresión cobra una figura para crear la imagen de "全当耳旁风", o sea, considerar algo como viento que pasa por los oídos, cuyo sentido implícito es "no hacer caso de un consejo". Analizado desde la perspectiva retórica, el símil ayuda a crear una figura, y junto con otros elementos de la lengua, la figura adquiere un significado asociativo para convertirse en una imagen.

Sea el símil u otro recurso, vemos que en el lenguaje las imágenes están íntimamente relacionadas con determinados recursos retóricos, pero de ninguna manera son los mismos. Las imágenes se clasifican en tres categorías según cómo están acuñadas en el lenguaje: imagen de objeto, imagen en las metáforas, e imagen de personajes históricos.

1.3.1 Imagen de objeto

La imagen de objeto puede ser una planta, un animal tanto real como legendario, utensilios de la vida social, ciudades.....e incluso un número o un color. Estos objetos, sean naturales o artificiales, se usan en la comunicación lingüística teñidos de determinado matiz cultural. Por ejemplo, en la cultura china el pino, la flor de ciruelo, el bambú y el crisantemo simbolizan buenas virtudes, y se usan mucho en las obras literarias para aludir al hombre de carácter noble. En Arabia el camello connota la fuerza y resistencia. En la India, el elefante se asocia con buen agüero. La vaca lechera se considera muy sagrada en el antiguo Egipto, y el dragón, un animal legendario compartido por China y el Occidente, da sentidos casi contrarios en las dos tradiciones culturales: los chinos nos denominamos descendientes del dragón, que es sinónimo de fuerza, poder y nobleza, mientras que para los occidentales, el dragón es un monstruo perverso y feroz. Como es sabido, en la épica inglesa Beowulf se narra una hazaña en que el protagonista venció las múltiples dificultades y mató finalmente el dragón.

En un poema famoso de Li Bai, de la dinastía Tang, hay una frase maravillosa que reza: "烟花三月下扬州". Aquí el "扬州" no era un topónimo cualquiera. Siendo una ciudad famosa por su abundante sauce

[8] *El sueño del pabellón rojo,* Traducción de Tu Xi, edición revisada, corregida y anotada por Zhao Zhenjiang y José Antonio García Sánchez, Tomo1, p. 204.

y flor, “扬州” representaba en esa época un famoso lugar de descanso y diversión, muy reconocido entre los literatos. En este caso, la ciudad constituye otro ejemplo de imagen de objeto.

Para los chinos, el número nueve y el color rojo transmiten respectivamente conceptos de dignidad, alegría y felicidad. En contraposición a ellos, en el mundo occidental, el número trece es de mala suerte, y el color blanco representa la pureza y felicidad. Todos estos objetos comunes y corrientes, pero portadores de mensajes culturales, cuando se usan en un texto, conllevan significados connotativos, significados que se sobreentienden en su comunidad cultural sin que haga falta ninguna paráfrasis o explicación.

1.3.2 Imagen en las metáforas

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, gran cantidad de imágenes culturales se usan en las metáforas, que constituye la segunda forma más importante de su manifestación.

Más allá de un recurso retórico, se entiende en este trabajo por metáfora “todo tipo de lenguaje figurado habitualmente usado en la lengua, abarcando desde una sola palabra, un modismo, un proverbio, una alegoría, una oración, hasta todo un texto imaginativo.”9 El mecanismo metafórico es en esencia un tipo de tropo, que consiste en la transferencia de significado en dos “cosas”, entre las cuales existe alguna semejanza. Una es el objeto en el sentido literal, y la otra, una figura evocada por la metáfora, usada en el sentido figurado. Por consiguiente, en las metáforas se crean muchas imágenes.

Una metáfora puede tener diversas fórmulas de expresión, como modismos （”la voluntad férrea”, “el tigre de papel”）, proverbios （ “el tiempo es oro”）, refranes （ “sacar los castañas del fuego”）o expresiones fijas （“coche de segunda mano”）, los cuales han creado imágenes muy ricas e irisadas en las lenguas. Veamos otro ejemplo:

Ej. 贾政道：“你只顾用这些，但这一句底下如何能转至武事？若再多说两句，岂不蛇足了。——（《红楼梦》第七十八回——[清]曹雪芹）

Jia Zheng dice “¿Cómo piensas llegar hasta el momento de la batalla? Añadir un par de versos más de este tipo será como pintarle patas a una serpiente.”10

Aquí el “蛇足”, se deriva de un refrán famoso “画蛇添足”, cuya versión en español es “pintarle patas a una serpiente”, que significa una ampliación inútil y pretenciosa. En vez de emitir directamente lo que quiere decir, el autor lo expresa mediante una imagen.

1.3.3 Imagen de personajes históricos o mitológicos.

En cada comunidad cultural, hay personajes históricos o literarios que se conservan y transmiten de generación en generación hasta convertirse al final en imágenes culturales.

Un ejemplo clásico al respecto es la pareja “梁山伯”y “祝英台”en la historia china, y Romeo y Julia en la occidental. “孔乙己”, bajo la pluma de Lu Xun, está descrito como un erudito pobre, pedante y lamentable;“林黛玉” es bien conocida en China como una chica culta, sentimental y físicamente débil. Otras imágenes mitológicas y religiosas como “嫦娥”，“女娲”，“观音”，“寿星”forman parte importante de esta categoría. Son familiares para los chinos, pero desconocidas para los hispanohablantes.

[9] Peter Newmark. op.cit., p.148.
10 Tu Xi, op.cit.Tomo 2, p. 924.

2. La traducción de la imagen cultural: principios y estrategia desde un enfoque cultural de Bassnett

2.1 Un enfoque cultural de Bassnett: principios y estrategia

Pese a las distintas escuelas teóricas de traductología en el siglo XX, fue en el año 1976 la independización formal de la disciplina de traductología, desde cuando la gente empezó a tratar los discursos o textos bajo un enfoque independiente pero interdisciplinario. Según Bassnett, la palabra clave que define el criterio para la traducción ha pasado de la ¨cultura¨ en los años 80 a la ¨invisibilidad¨ en los años 90, el traductor desempeña un papel importante de ¨negociador cultural¨ y cuenta con alta flexibilidad de ¨manipular¨ o ¨adaptar¨ el texto original en el proceso traslativo, cumpliendo al mismo tiempo con la complejidad de objetivos. Más adelante, en 2001, Bassnett y Levefere resumió sus puntos de vista en tres modelos de traducción, que son:

a) Modelo Jerome: Principio de máxima fidelidad al texto original

La fidelidad al texto original, siendo una noción básica de la traductología moderna, sirve como orientación importante al traductor en su faena y principio clave a la hora de evaluar la calidad del trabajo. Esta fidelidad, en mi trabajo, se refiere a transmitir lo más completo posible el mensaje del texto original al texto terminal a fin de dejar a los receptores extranjeros percibir, conocer y entender mensajes culturales y lingüísticas de la comunidad emisora. De esta manera, proponemos conservar lo más completo posible las figuras originales en el texto final para crear un mejor efecto cultural.

Sin embargo, el principio de máxima fidelidad al texto original, no significa la adhesión estricta o rígida a las figuras originales. Es cierto que el contenido y la forma son entidades separables, pero hay que conocer que, en determinadas circunstancias, resulta imposible que se reproduzcan al mismo tiempo. En este sentido, el traductor debería ser flexible en su trabajo.

b） Modelo Schleiermacher: Principio de extranjerización y reconstrucción de cultura.

c） Modelo Horace: Principio de subjetividad del traductor.

Este principio ha demostrado un carácter muy evidente del enfoque cultural de Bassnett, que toma en plena consideración el papel flexible de negociador de un traductor, así como el entorno sociocultural en que se encuentra al realizar cualquier proceso traslativo. A fin de cumplir diversos objetivos de la actividad, a veces incluso se ve obligado a abandonar unos principios puramente estéticos o fieles, adaptando el texto original a una versión final con intenciones específicas. Un sencillo y evidente ejemplo en este aspecto es esa gran cantidad de obras en sus versiones infantiles, en que tratamientos como la dominación o manipulación es habitual. Podemos resumir este principio de otra forma, que es la aceptabilidad.

Si el principio de fidelidad se enfoca en la difusión de la cultura emisora, el principio de aceptabilidad, que se preocupa más por la reacción del lector, significa que el mensaje cultural transmitido debe ser válido y aceptable para los lectores finales destinados.

Al intentar conseguir la máxima fidelidad en la transmisión de la imagen cultural en busca de la difusión de las figuras originales, que son buenos representantes de la cultura emisora, el principio de aceptabilidad nos recuerda que no hay que sobre extranjerizar las imágenes culturales, sino que siempre se debería tomar en consideración la fluidez e inteligibilidad de la versión. Los traductores deben mantener un equilibrio entre el efecto cultural y el efecto comunicativo de la versión, deben ser flexibles en la selección de distintas tácticas de traducción como la extranjerización y la domesticación así como otros métodos auxiliares en función de determinadas circunstancias. Como la operación traslativa de una imagen cultural determinada

ocurre en cada situación concreta, hay que tener en cuenta la aceptabilidad de los lectores para garantizar una relevancia fácil y económica en su comprensión de las imágenes culturales.

2.2 Imágenes culturales en la traducción: métodos y ejemplos.

Siguiendo la estrategia integral y sintetizada de los principios planteados por el enfoque cultural de Bassnett, es recomendable un flexible uso de distintos métodos como el trasplante, la aniquilación, la sustitución o la compensación para transmitir la amplia gama de imágenes culturales del chino al español. Y en este mismo proceso se observa con notoriedad la dominación, la rendición o la resistencia a que se debería de enfrentar un traductor.

Ej.“道可道，非常道。” ——《道德经》
El Tao que puede ser expresado, no el Tao absoluto.
Nota de pie: Tao, un concepto originado en la creencia religiosa y filosófica tradicional china, el taoísmo, se refiere al principio, camino, método o fuerza creadora para la vida.

En el ejemplo citado, la majestuosa y suprema imagen cultural china de Tao, de ninguna manera cuenta con un equivalente en la lengua y cultura hispánica, y además por su completa neutralidad en lo políticamente correcto, diferente del caso de creencias como islamismo, el traductor no duda en rendirse a su forma original, guardando al pie de la letra el Tao. Y por un apoyo auxiliar de nota al pie, se logra compensar el contenido perdido.

Ej.迟迟钟鼓初长夜，耿耿星河欲曙天。
——（《长恨歌》——[唐]白居易）
...brilla la Vía Láctea, pronto amanecerá...[11]

Aquí la Vía Láctea resultaría muy familiar para los lectores hispanohablantes, pero la imagen en el texto original de un río repleto de estrellas brillantes en el cielo sufriría una sustitución, y por la limitación de extensión de frases poéticas, a fin de surtir a primera hora el efecto debido, no queda otro remedio que domesticación sacrificando así la difusión de una imagen tradicional muy bella en la transmisión.

Ej.“一旦踏上中国国际航空公司的班机，吉祥的凤凰鸟定会给您带来旅途的愉快...”
“En el momento de subir a un avión de Air China, el fénix de la suerte le asegura alegría en el viaje...”
Laureano Ramírez Bellerín, Manual de Traducción[12]

Debido al tabú, una imagen cultural de significado positivo puede ser absolutamente negativa en otra cultura. El problema se nota con mucha evidencia en términos de animales y las figuras de metáforas, tal como este fénix, que en China representa un buen agüero, pero en la cultura occidental simboliza principalmente la perseverancia y la inmortalidad a través de un referente comúnmente conocido ¨el ave que resucita de sus cenizas¨. De modo que ninguna compañía aérea occidental se arriesgaría a utilizar tal imagen en su propaganda. Así que en este proceso traslativo, es imprescindible una dominación por medio

[11] Ibid., p.16.
[12] Laureano Rmírez Bellerín, *Manual de traducción*, Barcelona, Gedisa editorial, p. 213.

de compensación adicional para evitar susto o mala sensación en el lector.

Conclusión

En este trabajo, hemos intentado investigar un fenómeno tanto lingüístico como cultural: bien interesante, la imagen cultural, que es, en esencia, una especie de figura muy propia de la cultura china, que lleva ricas connotaciones implícitas. En la lengua china, se detectan numerosas imágenes culturales, existentes de formas muy diversificadas como palabra, frase, discurso e incluso personajes o un ambiente determinado, cuyos mensajes implícitos constituyen un gran obstáculo para la comprensión mutua entre personas procedentes de diferentes culturas.

Partiendo del nuevo enfoque de Bassnett, analizamos un marco teórico integral sintetizando los tres principios resumidos por esta escuela de traducción cultural para llegar finalmente a un punto de vista equilibrado entre la fidelidad, la aceptabilidad y la extranjerización. Teniendo en cuenta que la traducción intercultural toma por objeto final promover la comunicación entre distintas lenguas y culturas, proponemos la "fidelidad", lo primordial de la traducción, según la cual se recomienda conservar lo más completo posible las figuras originales para difundir la cultura emisora; por otro lado, se debería también respetar el criterio de aceptabilidad, a fin de mantener un equilibrio entre el efecto comunicativo y el efecto cultural de la versión. Aparte de esto, un papel subjetivo de negociador que desempeña el traductor, es decisivo en el proceso traslativo. De manera que además de la competencia bilingüística, la visión bilculturalismo, se le requiere al traductor, bajo la perspectiva de Bassnett, una conciencia iniciativa de intervenir y controlar la recreación de versión, tomando en consideración tanto la cultura emisora, los rectores así como los diversos objetivos del mismo acto de traducción. El trasplante, la compensación, la aniquilación así como la sustitución son métodos concretos que pueden ayudar a conseguir una comunicación intercultural eficaz en función de determinadas situaciones.

Por último, como la traductología contemporánea cada vez más se relaciona con la investigación cultural, las distintas peculiaridades de determinada lengua también ofrece un acervo para la observación de cultura, en este trabajo, damos a conocer que las imágenes culturales sintetizan y perpetúan valiosa información cultural, son dispositivos de valores, estética, filosofía entre otros elementos de suma importancia para la memoria del pueblo. Adentrarse en este ámbito significa, sin duda una acumulación de gran saber por lo tanto, las imágenes culturales chinas resultan ser una disciplina altamente recomendable tanto para investigadores de traducción, como para investigadores de cultura, y etnología.

Referencias bibliográficas

Arsovska, L.（ed）.（2013), *Historia, Cultura y Aprendizaje del Chino,* México, Editorial Editores Buena Onda.

Bassnett, S. y Andre, L（eds）（1990. *Translation, History and Culture.* London and New York: Pinter Publishers.

Casado Velarde, M（1991）, *Lenguaje y cultura, la etnolingüística, Editorial Síntesis.*

Hatim, B（2001）, *Communication across cultures*, 上海外语教育出版社.

Hatim B, y Lan, M（1995), *La teoría de la traducción*, Barcelona, Editorial Ariel.

Katan, D.（2004), *Translating cultures*, 上海外语教育出版社

Lakoff, G y Johnson, M（1998), *Metáforas de la vida cotidiana,* Cátedra, Madrid.

Lefevere（1992, *A. Translation · Rewriting and the Manipulation of Literary Fame.* London：Routledge.

Mounin, G（1971, Los problemas teóricos de la traducción, Madrid, Gredos.

Newmark, P（2006, *About translation*, 外语教学与研究出版社.

Paz, O.（1996）, *Traducción: Literatura y literalidad, texto recogido en Teorías de la Traducción, Antología de textos, Ediciones de la Universidad de Castilla –la Mancha, Cuenca.*

Rmírez Bellerín, L（2004）, *Manual de traducción*, Barcelona: Gedisa editorial.\

巴斯内特，勒菲弗尔. 《文化构建：文学翻译论文集》（2001）, *（Constructing Cultures： Essay on Literary Translation）*.上海：上海外语教育出版社.

巴斯内特，勒菲弗尔.（2004）《翻泽研究》*（Translation Studies）*. 上海：上海外语教育出版社.

申小龙（2003）,《汉语与中国文化》*（Chinese language and culture）*. 复旦大学出版社.

申小龙(主编)（2003）,《语言学纲要》*（Linguistic outline）*. 复旦大学出版社.

廖七一（2003）,《当代西方翻译理论探索》*（Contemporary western translation theories）*. 译林出版社.

谢天振《译介学》（1999）, *（translation studies）*. 上海：上海教育出版社.

王宁《文化翻译与经典阐释》(2006), *（cultural translation and interpretation of classics）*.中华书局.

蒋骁华，《符号学翻译研究》（2003）*（Semiotic translation studies）*. 外语教学与研究出版社.

CULTURA

Tailandia en la visión de los hispanohablantes residentes en el país

ZAHRAULNAN PHUMCHIJZARNAN

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: Tailandia, España y América Latina están marcadas por la larga distancia entre nuestros continentes. A pesar de esta gran distancia, existe un gran número de hispanohablantes que viven en Tailandia. Este trabajo tiene como objetivo investigar y presentar las principales diferencias y las similitudes existentes entre la cultura tailandesa y la de los hispanohablantes desde el punto de vista de los hispanohablantes que viven, estudian y trabajan en Tailandia. Después de haber realizado la investigación, podemos decir en general que, lo que a todos los residentes hispanohablantes les gusta de Tailandia es la gente y la comida. También podemos afirmar que para los informantes hispanohablantes la sociedad y la cultura tailandesa son abiertas en algún tema como la aceptación social de la homosexualidad y bastante cerradas o conservadoras en muchos aspectos como el contacto físico entre la gente. Los puntos en los que todos los hispanohablantes coinciden ver en la cultura tailandesa son: el tema de la jerarquía en la sociedad tailandesa, la falta de contacto físico, la cuestión del tabú de los pies, la manera de hablar y la reacción que los tailandeses tienen ante ciertas situaciones en las que les cuesta expresar lo que se sienten, y el ritmo de vida, que es muy relajado. Aunque todos los hispanohablantes entrevistados llevan viviendo aquí diferentes periodos de tiempo, desde ocho meses hasta diez años, todos piensan lo mismo porque tienen experiencia y tienen bastante contacto con los tailandeses como para poder explicar anécdotas y dar ejemplos.

Palabras claves: hispanohablantes; Tailandia; tailandés; cultura; sociedad

1. Introducción

Tailandia, España y América Latina están marcadas por la larga distancia entre nuestros continentes. A pesar de esta gran distancia, existe un gran número de hispanohablantes que viven en Tailandia. Por tanto, es normal que cuando uno llega a vivir a otro lugar de origen diferente, se puede encontrar que las conductas que usaba antes no son aceptadas o consideradas normales en el nuevo ambiente. Al mismo tiempo, se encuentran similitudes entre la cultura de origen y la del nuevo lugar.

En este trabajo hemos intentado presentar las diferencias y las similitudes existentes entre la cultura tailandesa y la hispana desde el punto de vista de los hispanohablantes que viven, estudian y trabajan en Tailandia.

Estos datos ayudan a tener una mejor perspectiva de la cultura tailandesa, y sirve como guía básica para los extranjeros que quieran residir en Tailandia, para que puedan mantener una comunicación eficaz, con el fin de satisfacer todas sus necesidades e intereses.

2. Definiciones de “cultura” e “hispanohablante”

Para la introducción de este trabajo se debe empezar con definir qué significan las palabras “cultura” e “hispanohablante”.

En este trabajo definimos "cultura" e "hispanohablante" de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), y las definiciones de Franz Boas y Anthony Giddens, los cuales expresan diferentes conceptos con criterios similares relacionados al concepto de este trabajo.

Según el Diccionario de la Real Academia Española. (DRAE) Cultura significa:

> *"Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época y grupo social. Conjunto de conocimientos sobre gimnasia y deportes, y práctica de ellos, encaminados al pleno desarrollo de las facultades corporales. Y conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo."*

Según Franz Boas (1930), citado por Sastre y Navarro (2003), antropólogo estadounidense de origen judío-alemán considerado el padre de la antropología americana, la cultura:

> *"incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se van afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida que se van determinadas por dichas costumbres."*

Según Anthony Giddens (1989), citado por Sastre y Navarro (2003), sociólogo británico, reconocido

por su teoría de la estructuración y su mirada holística de las sociedades modernas, señala que:

> "*Cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir."*

Para la definición del término hispanohablante optamos por la definición del (DRAE) "*Hispanohablante es adjetivo, significa que tiene el español como lengua materna o propia.".* El español se habla en países hispanohablantes que están ubicados en gran parte de la geografía universal: en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico (estado libre asociado a Estados Unidos), República Dominicana, Uruguay, Venezuela, Nuevo México (Estados Unidos), en gran parte de los Estados Unidos, Filipinas, Guinea Ecuatorial y en España.

3. Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo investigar, revelar y entender mejor las principales diferencias y similitudes entre la cultura tailandesa y la de los hispanohablantes que viven, estudian y trabajan en Tailandia.

4. Datos consulares

Para mostrar número de los hispanohablantes que viven en Tailandia, proporcionamos los datos de los Consulados de España, México, Chile, Colombia y Perú en Tailandia, el número total de hispanohablantes registrados en Tailandia por los consulados de cada país en el año 2014 es:

Tabla 1

Nacionalidades	Registro Consular
Españoles	510
Mexicanos	265
Chilenos	122
Colombianos	94
Peruanos	63

5. Metodología

Para poder investigar las similitudes y las diferencias de la cultura, se realizó una entrevista con ocho hispanohablantes: dos españoles, dos mexicanos, dos chilenos, una colombiana y un peruano: diplomáticos, profesores y estudiantes de máster y doctorado. Todos los hispanohablantes tienen contacto con los tailandeses a través del trabajo y el círculo de amigos. Este estudio está basado en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su país de origen?
2. ¿Qué hay de destacable en su cultura?
3. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo aquí y cuánto tiempo piensa quedarse?
4. ¿Cómo se preparó antes de venir a vivir aquí?
5. ¿Cuál era su idea de Tailandia? (Antes de la llegada)
6. ¿Qué impresiones tuvo la primera vez que llegó a Tailandia?
7. Deme algún ejemplo de algo que se considere cortesía en su cultura.
8. Deme algún ejemplo de algo que se considere mala educación en su cultura.
9. ¿Se ha encontrado en alguna situación de malentendidos entre usted y los tailandeses? Ejemplos.
10. ¿Qué es lo que le gusta más de Tailandia?
11. ¿Encuentra cosas en común entre su cultura y la tailandesa?
12. ¿Cuáles son las principales diferencias entre su cultura y la tailandesa?

Las respuestas a las preguntas mencionadas anteriormente evidencian las opiniones y las actitudes de los hispanohablantes entrevistados respecto a su cultura y su experiencia de la cultura tailandesa.

6. Experiencia de los hispanohablantes que viven en Tailandia

Los hispanohablantes que residen en Tailandia compartieron con los entrevistadores tanto sus testimonios como experiencias que han vivido a lo largo de su estancia en el país y hallamos considerables similitudes entre los mismos.

Una de las similitudes entre los informantes hispanohablantes que residen en Tailandia es que todos ya habían visitado Tailandia de vacaciones previamente. Posteriormente decidieron venir a trabajar y vivir aquí. Además cuatro de los ocho entrevistados dicen que no habían preparado nada para vivir aquí, y como ya habían visitado Tailandia y habían visto que es un país seguro, no tenían que preocuparse de nada.

Un mexicano dice: *"Había venido aquí de vacaciones varias veces… La idea siempre lo veía como los panfletos para turistas. Conocía solo los lugares turísticos, Palacio real y Wat pho."*

Un español cuenta: *"Antes de venir a vivir, mi idea de Tailandia, en realidad yo visité Tailandia con mis padres hace 8-9 años así ya tenía un poco idea de Tailandia antes de venir, pero Tailandia turística como Chiangmai, Chiangrai, Phuket, Krabi, Bangkok y MBK."*

Un chileno cuenta: *"...La primera vez que fui a Tailandia, fue hace 13 años. Y antes de venir a vivir, estuve en Tailandia por lo menos 20 veces...Trabajaba con los tailandeses desde Chile por eso yo conozco la cultura. Entonces cuando me dijeron 'Jaime, quieres ir a vivir en Tailandia', Yo dije 'yes, immediately.' "*

¿Cómo se preparó antes de venir a vivir aquí?

Extranjeros como mexicanos, españoles, colombianos y peruanos mencionan que al venir a Tailandia no contemplan alguna preparación antes de venir a Tailandia, debido que consideran que es un país muy seguro, también se sienten confiados con las personas porque consideran que los tailandeses son amables y gentiles con los extranjeros, por lo que cada uno de los visitantes se siente seguros durante su estancia en el país.

Un mexicano dice: *"Ninguna preparación especial. Fue simplemente hacer maletas y venir. Vengo aquí por el programa de estudios doctorado, el programa son 3 años, estudio Thai Studies."*

Un español dice: *"No me preparé nada. No empecé a estudiar tailandés. Ninguna preparación."*

¿Qué impresiones tuvo la primera vez que llegó a Tailandia?

La mayoría piensa que Tailandia a nivel de transporte, tiene muy buen desarrollo de carreteras y de trenes, aunque todavía tiene problemas de tráfico.

Una colombiana declara: *"...Un sistema de tren es muy bueno y muy organizado pero al mismo tiempo un sistema de transporte de carro muy congestionado."*

Un peruano explica: *"... Bangkok, me pareció una ciudad muy estructura, muy bien desarrollada por las carreteras, las autopistas y los trenes. Pero siempre se notó el tráfico muy pesado desde la primera vez que llegué."*

Además los hispanohablantes mencionan que en Tailandia la gente es muy acogedora y el clima es bueno.

Una colombiana cuenta: *"yo ya había venido a Tailandia de vacaciones, hace cinco años. Cuando vine de vacaciones, me pareció la gente muy querida, muy amable y muy sonriente…"*

Un peruano explica: *"Me sentí muy a gusto, la gente es muy amable, acogedora, muy servicial y amigable entonces eso facilita que uno llega aquí empieza su nueva vida y esas cosas se hacen la vida bastante sencilla al principio…"*

Un español cuenta: *"Cansado, un viaje muy largo. Un país con clima fantástico, un clima ideal, nunca frío, llegaba en agosto y que estaba lloviendo."*

Un español opina: *"La primera vez en Tailandia hay tantas cosas nuevas que uno se siente perdido. El calor, los olores fuertes. Muchas son agradables, como ver que la gente sonríe y que se siente bien."*

Un chileno dice: *"País moderno, mucho turista, gente muy simpática."*

¿Cuál era su idea de Tailandia? (Antes de la llegada),

Respecto a esta pregunta, todos dan las mismas respuestas, que Tailandia es un país exótico.

Una colombiana opina: *"Tailandia suena como un sitio muy exótico con una cultura diferente, religión, un sitio interesante para vivir."*

Un español cuenta: *"Antes de llegar, imaginaba Tailandia como un país exótico, y al llegar confirmé mi imagen. Muchos olores, colores, frutas, comida diferente, caras nuevas…"*

Un peruano declara: *"Un Destino de playas muy hermosas, paradisiacas, mucho calor, un destino exótico."*

¿Cuánto tiempo lleva viviendo aquí y cuánto tiempo piensa quedarse?

La mayoría de los hispanohablantes que no son diplomáticos no tiene fecha límite para salir de Tailandia. Los diplomáticos fueron destinados por un periodo determinado. En el caso de Perú es de 5 años, después de los cuales tienen que regresar a su país. En otros casos tienen que aceptar otros destinos.

Un mexicano dice: *"2 años y medio. No tengo fecha para salir de Tailandia."*

Un español dice: *"1 años y dos meses. No tengo fecha límite pero va por largo."*

Un peruano dice: *"2 años y medio. 2 años y medio más."*

Un chileno dice: *"Casi tres años. En este trabajo probablemente un año más pero quiero estar aquí muchos años más."*

Una colombiana dice: *"Estoy viviendo aquí ocho meses y creo que voy a quedarme 2 años más."*

¿Qué es lo que le gusta más de Tailandia?

Cuando preguntamos a los hispanohablantes qué les gusta más de Tailandia, todos coincidieron en sus respuestas, principalmente les gusta la hospitalidad de la gente y, sobre todo, la comida.

A los tailandeses siempre les gusta ayudar a los turistas y a los extranjeros porque son amigables y serviciales. El ritmo de vida de los tailandeses es muy relajado y les gusta pasarlo bien y disfrutar cada momento con alegría. La riqueza y la diversidad de la comida tailandesa es otra cosa que a todos los hispanohablantes les gusta. La comida tailandesa tiene variedad y sabor por mezclar cuatro sabores fundamentales: dulce, picante, ácido y salado en numerosos platos que, además, son saludables. Las ventajas nutricionales que presentan las recetas tailandesas son que las verduras tienen un gran protagonismo y en la mayoría de sus platos se emplean pocas grasas. Estos platos se han convertido en una de las gastronomías más populares en todo el mundo y más recomendada por los nutricionistas.

Una colombiana declara: *"Definitivamente, la gente es muy querida, muy amable, muy alegre y muy sencilla…La comida es muy deliciosa muy natural y con muchas variedades de frutas y verduras."*

Un español explica: *"Lo que me gusta más de Tailandia es el ritmo de vida…Me gusta el ritmo relajado de la gente, pero a veces es más relajado de lo que me gustaría. Otro dilema. La vida está llena de constantes dilemas, ¿no?"*

Un chileno comenta: *"La gente es amable, paciente, simpática y muy buena comida."*

Un mexicano dice: *"La comida y la gente muy simpática, siempre ayudando, queriendo conocer, muy curiosa."*

Un mexicano cuenta: *"La comida es increíble. La variedad de comida que existe y que se prepara constantemente en Tailandia, no sé si sea porque yo vengo del Norte de México y la variedad de comida no sea mucha, pero me gusta Tailandia porque siempre encuentro platillos nuevos que me gustan."*

Un peruano opina: *"La forma de ser de las personas, que son muy amigables, alegres, serviciales, atentas, y otro, la comida, me gusta mucho la comida porque es variedad, diversos tipos de plato, verduras, pescados, pollos."*

7. Diferencias entre la cultura tailandesa y la hispana

Según las entrevistas a los ocho hispanohablantes residentes en Tailandia, podemos categorizar las principales diferencias entre la cultura tailandesa y la hispana en los siguientes conceptos: La jerarquía en la sociedad, la manera de hablar y las reacciones de los tailandeses, el contacto físico y la cuestión de los pies. Puede haber otros conceptos más, si expandimos los informantes a más hispanohablantes. En este trabajo concluimos los siguientes puntos.

La jerarquía en la sociedad

El punto principal en el que todos los hispanohablantes coinciden es en la jerarquía de las autoridades en la sociedad tailandesa. En la cultura de los hispanohablantes no existe esta cuestión. En su cultura, todos son iguales, siempre hay un respeto mutuo y se puede dialogar con los superiores.

Un mexicano expone: *"No hay reglas como la cultura tailandesa que no puede tocar la cabeza, que cuando se vea la gente de mayor rango, hay que hacer 'Wai'. La manera formal de habla con alguien que no conoce. Los superiores se habla de usted y entre amigos se usa tú. Generalmente, gente de la misma edad, automáticamente va a poner tú y gente de mayor rango va a poner usted. Es muy común a nivel de clase, la mayoría de los profesores de la universidad, prefieren que le llaman su nombre sin poner la palabra Profesor o 'Ajarn' (significa Profesor en tailandés) se siente mucho más cercano."*

Un español menciona: *"Otra cuestión es la de la edad, en Tailandia se respeta a la gente mayor simplemente por el hecho de serlo, en mi cultura no es igual, se respeta a todo el mundo por igual, sin importar la edad."*

Un español explica: *"La más fácil de ver es la cuestión del individuo en la cultura. En Tailandia es muy importante saber lo que representas en cada momento y qué papel o qué repercusión tiene eso en referencia a tu familia, empresa, universidad, país o tu colectivo. En mi cultura es más importante lo que consigues como individual, no tiene tanta importancia la repercusión del colectivo sino la individual. Es nuestra principal diferencia."*

Un peruano compara: *"...Tailandia está muy marcado por la jerarquía. En Perú es una sociedad un poco más horizontal, hay mucha más cercanías con los adultos."*

La manera de hablar y reacción de los tailandeses

Una de las diferencias entre la cultura tailandesa y los hispanohablantes son los gestos al hablar, es decir, se refiere a las expresiones y reacciones que tienen ante ciertas situaciones. Este es otro punto principal en el que todos los informantes hispanohablantes están de acuerdo, que los tailandeses suelen resolver los problemas de manera más conciliadora que confrontadora. No les gusta enfrentarse a problemas y les cuesta expresar lo que sienten.

Una colombiana dice: *"Cuando un tailandés le contesta a uno que sí, uno cree que quiere decir que sí entendió o que está de acuerdo y aquí en Tailandia la palabra 'sí' apenas quiere decir como: ya le oí."*

Un mexicano cuenta: *"...recuerdo muy bien una ocasión donde una señora me contaba sobre una tragedia y lo hacía con una sonrisa en la cara y yo por dentro pensaba: ¿Qué le pasa a esta señora? ¿Por qué puede sonreír con una cosa así?, pero con el tiempo entendí la relación de la sonrisa con la tragedia."*

Un español menciona: *"Los tailandeses dice que sí para evitar esta doble infelicidad y luego no hacía como había dicho."*

Un chileno dice: "*No atreverse a decir la cosa que uno siente. No expresa sentimientos y lo tiene pero no expresa."*

Un chileno expone: *"Hay tema que en Tailandia son prohibidos y nuestra cultura no existe los temas prohibidos. Con respeto, tú puedes hablar de cualquier cosa. Entonces Cuando tú haces un análisis del país, no están de ningún lado ni izquierda ni derecha...En chile, puedes hablar de varios temas."*

Un peruano dice: *"En Perú las personas son mucho más directas, abiertas, no tiene temor a trasmitir su opinión."*

El contacto físico

En general, en la cultura de los hispanohablantes, hay mucho contacto físico comparado con Asia. En Tailandia no se puede mostrar afecto en público, como besarse o abrazarse. A nivel de cortesía, cuando se ve a la gente de mayor rango, hay que saludar con *wai.* El *wai* tailandés es una forma de saludo o una despedida extremadamente educada. Se presionan ambas manos a la altura de la nariz y se inclina la cabeza hacia abajo. La edad y el rango social de la persona son determinantes a la hora de ejecutar el *wai*.

Todos los países tienen sus costumbres para saludarse. En todos los países de América Latina, el beso en la mejilla es una forma de saludo común entre un hombre y una mujer o entre dos mujeres. El beso en la mejilla puede ir acompañado de un apretón de manos o un abrazo. Esta es la tradición cuando las personas se conocen, aunque sea por primera. Esta actitud no representa una falta de respeto.

Un mexicano cuenta: *"Como para saludar en el primer encuentro, saludos de un apretón de manos. Si se conoce, las mujeres dan besos de mejilla una vez, los hombres dan abrazos."*

Un español expone: *"…y el gran tabú para la cultura tailandesa, las muestras de afecto en público, es algo a lo que ya me he acostumbrado. En mi cultura abrazarse o besarse en público es algo a lo que no se le da demasiada importancia."*

Un chileno explica: *"Si habla de un saludo, con las mujeres nosotros nos damos un beso a la mejilla si conoces. Los hombres se dan la mano fuerte…"*

Un peruano cuenta: *"Cuando saluda a una chica, nosotros siempre damos un beso y a veces se asustan y yo me olvido. Nosotros hablamos bien cerca y entonces una vez, hablé con una señora, yo me acerqué para hablar con ella y ella retrocedió y yo me volví a acercar y ella volvía a retroceder. Nada grave, fue graciosa."*

La cuestión de los pies

Otras cuestiones que son diferentes a los hispanohablantes son que no se puede tocar la cabeza de otras personas; no es admisible sentarse con los pies de frente al buda; no se puede llamar la atención a los amigos con el pie; y no se puede parar una moneda con el pie cuando se cae. Cuando se entra en la casa de otros, normalmente los tailandeses se quitan los zapatos al contrario que en la cultura de los hispanohablantes, un español dice: *"No te quitas los zapatos en la casa de otros que no tienes confianza."*

Un mexicano cuenta: *"El shock más grande es con idea de los pies en Tailandia. Por ejemplo, fue cuando me sentaba en la manera que los pies no pueden estar opuestos al buda. Pero una vez que te lo explica, está bien."*

Un español cuenta: *"Una vez con los compañeros de clase, le llamé la atención con el pie en la rodilla de mi compañero para decir ¨tú escúchame¨. Él estaba sentado en el suelo y yo estaba en la silla y sin zapatos solo con calcetines. La reacción fue de los otros, fue 'Oho' (una expresión tailandesa que muestra la sorpresa) pero en España es supernatural."*

Además un español añade: *"El otro shock es cuando ves una moneda rodeando, la paras con el pie pero en el mismo tiempo los tailandeses ponen la cara que 'NO'."*

8. Similitudes entre la cultura tailandesa y la hispana

Todos los informantes hispanohablantes están de acuerdo con el hecho de que en la cultura tailandesa a la gente le gusta pasarlo bien y celebrar fiestas. Para los mexicanos hay muchas similitudes entre Tailandia y México como los paisajes, la gente y la comida, especialmente en esto último, ya que tiene mucho chile y mezcla diferentes sabores: dulce, ácido, picante y salado. Los españoles y los chilenos dicen que la similitud entre nuestra cultura, la suya es el valor de la familia. Los peruanos piensan que su comida es la mejor, lo mismo que los tailandeses piensan de su comida.

Un mexicano cuenta: *"La primera vez que llegué a Tailandia me sentí como en casa, tanto los paisajes, las calles, la gente todo lo que me rodeaba en esa ocasión me hizo sentir un aire muy de casa. Al pasar el tiempo me di cuenta más y más de que este lugar era muy parecido a México en todos los sentidos, bueno tal vez excepto los rasgos físicos, aunque he de decir que los mexicanos y tailandeses somos algo parecidos. Somos tan parecidos que la gente piensa que soy tailandés."*

Un mexicano dice: *"México y Tailandia hay muchas cosas exactamente iguales, comida, gente, corrupción. Un aspecto reconfortante encuentra pequeños puntos similares…En la ciudad, la gente vive más estresada. En general*

la gente es muy tranquila, muy similar a Tailandia. América central y México están muy parecidos a Tailandia, muy abierta, muy dadas a celebrar cosas…La comida tiene muy similar a las mexicanas, en el aspecto que usan muchos chiles, muchos mezclas de salado, picante y dulce."

Un español observa: *"El valor a la familia por encima de todo es igual en mi cultura, y diferente a otras culturas europeas. Y, aunque está cambiando un poco, a los tailandeses también les gusta pasarlo bien en cualquier momento, y se aburren en situaciones donde hay que mantener la seriedad. A todos nos gusta pasarlo bien, ¿no? "*

Un chileno opina: *"Yo creo que la importancia de la familia. Para los tailandeses, la familia es muy importante como para los chilenos."*

Un peruano declara: *"Los tailandeses piensan que la comida tailandesa es la mejor del mundo, los peruanos también les encanta su comida, están muy orgullosos de su comida."*

9. Conclusión

De todos los datos mencionados anteriormente, podemos concluir que este trabajo nos ha ayudado a adquirir conocimientos de cómo los residentes hispanohablantes ven la cultura tailandesa. Tras los resultados arrojados por las entrevistas, podemos decir, en general, que lo que a todos los hispanohablantes les gusta de Tailandia es la gente y la comida.

También podemos afirmar que para los hispanohablantes la sociedad y la cultura tailandesa son abiertas en algunos temas, como la aceptación social de la homosexualidad, y bastante cerradas o conservadoras en muchos aspectos, como el contacto físico entre la gente. Los puntos en los que todos los hispanohablantes coinciden respecto a la cultura tailandesa son: el tema de la jerarquía en la sociedad tailandesa, la falta de contacto físico, la cuestión del tabú de los pies, la manera de hablar y la reacción que los tailandeses tienen ante ciertas situaciones en las que les cuesta expresar lo que se sienten, y el ritmo de la vida, que es muy relajado. Aunque todos los hispanohablantes entrevistados llevan viviendo aquí diferentes periodos de tiempo, desde ocho meses hasta diez años, todos tienen muchos puntos en común porque tienen experiencia y tienen bastante contacto con los tailandeses como para poder explicar anécdotas y dar ejemplos.

Finalmente, para vivir en una cultura diferente de la propia, debemos tomar contacto con la cultura de la nueva sociedad y darnos cuenta de las diferencias entre las dos: cómo se comunica la gente, cómo debe interpretarse un gesto, qué gestos deben hacerse para dar a entender algo, qué palabras deben usarse y cuáles no, etc. Es decir, la cultura es una red de signos que permite a los individuos que la comparten comunicarse de manera efectiva y con respeto mutuo.

Referencias bibliográficas

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.ª ed.). Recuperado de: http://lema.rae.es/drae/?val=cultura

Sastre, Fernando y Navarro, Andrea. *(*2003*). Qué entendemos por cultura* [en línea]. Publicado: lunes 21 de julio de 2003. Recuperado de: http://www.monografias.com/trabajos13/quentend/quentend.shtml

Parra, M. *(*2007*)*. La lengua española: unidad y necesaria diversidad [en línea]. Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/cartagena/articulos/marina_parra.htm

El proceso de adaptación de los estudiantes de DKU en América Latina. Rompiendo paradigmas

ÓSCAR DAVID RIVERA GARRIDO

Dankook University

Resumen: En esta ponencia se lleva a cabo un análisis sobre los principales problemas de adaptación en América Latina a los que se enfrentaron los estudiantes coreanos de la Universidad Dankook durante el último año; también, se hace hincapié a dicho proceso, teniendo en cuenta la perspectiva de la teoría de la adaptación transcultural de Young Yun Kim, la teoría de la gestión de la ansiedad e incertidumbre de William Gudykunst y la teoría de la aculturación de J.W. Berry, así como de algunos textos de comunicación y cultura de otros autores como Lee Sang-hoon y Néstor García Canclini.

El objetivo primordial es comprender el proceso de adaptación, pudiendo detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas existentes para los estudiantes coreanos en América Latina. Para ello se requiere hablar primero de los principales rasgos de la cultura coreana y del sistema educativo que permitan contrastar con el caso latinoamericano.

Palabras clave: Adaptación; comunicación intercultural; estudiantes coreanos; América Latina.

1. Elementos teóricos

Para abordar el tema del proceso de adaptación de los estudiantes coreanos de la Universidad Dankook en América Latina, es necesario tener en claro los elementos teóricos que permitan comprender este proceso. Para ello se presenta a continuación la perspectiva de los estudios de la adaptación transcultural de Young Yun Kim, la gestión de la ansiedad e incertidumbre de William Gudykunst y la aculturación de John Berry.

En primera instancia, "la comunicación intercultural es la comunicación interétnica, interracial e intergrupal que se refiere al encuentro en el cual participan diferentes individuos que se perciben a sí mismos como diferentes" (Kim, 2008: 238).

Partiendo de esta premisa, los estudiantes que realizaron intercambios académicos en América Latina forman parte del proceso de la comunicación intercultural, asimismo fueron partícipes de la aculturación, que "es la adquisición de nuevos patrones y prácticas culturales de amplio rango que incluyen el aprendizaje de un nuevo lenguaje" (Kim, 2015: 5), en este caso el español.

1.1. Adaptación transcultural

Uno de las teorías que permiten comprender a detalle el proceso por el que atravesaron los estudiantes coreanos de DKU es la de la adaptación transcultural, cuya autora es la Dra. Young Yun Kim, quien la define como "un fenómeno en el que los individuos, a través de contactos directos e indirectos con el ambiente no familiar, se esfuerza por establecer y mantener una relación relativamente estable, recíproca y funcional con el ambiente" (Kim, 2008: 363).

Así en el proceso de adaptación transcultural se presenta una situación de estrés, ya que la comunicación entre culturas es inherentemente estresante; sin embargo esto, junto con la interacción genera un nuevo aprendizaje. Asimismo las personas que tienen mayor interés o información pueden tener una mejor adaptación.

En estas relaciones se presenta el estrés por el conflicto de identidad, porque "existe una disyuntiva entre mantener la identidad original o modificarla adaptándose a la identidad del lugar receptor, es por ello que se presenta una deculturación o des-aprendizaje de algunos elementos culturales antiguos porque no hay construcción sin destrucción" (Kim, 2008: 363).

Es interesante señalar que:

> *En el proceso de adaptación se presentan cambios drásticos que son indicadores de la severidad de las dificultades y disrupciones, después de un periodo prolongado de sometimiento al cambio interno las fluctuaciones menguantes de estrés y adaptación se convierten menos intensas y severas, llevando a la calma interna* (Kim, 2015: 6).

Así, "el proceso de adaptación se ve reflejado en la gradual y largamente imperceptible evolución psicológica acompañada de cambios (…) como la elección de música, comida y vestido" (Kim, 2015: 5). Incluso en un proceso de adaptación total pueden hacerse suyos valores éticos y morales de la sociedad receptora.

Por otro lado, la teoría de la adaptación transcultural señala la existencia de cuatro posturas en las relaciones interculturales: asimilacionista, pluralista, integracionista y separatista.

En el asimilacionismo se presenta el dictado de cuando en Roma fueres, haz lo que vieres; en el pluralismo se enfatiza las distinciones de cada grupo como un mosaico cultural; en el integracionismo se enfatiza la necesidad de moderar la realidad de la identidad política y la búsqueda de un tipo de reconciliación; y en el separatismo se prefiere una distancia entre los diferentes grupos, con la tendencia a la auto-glorificación colectiva y la denigración de otros.

Finalmente la Dra. Kim señala que:

Al no perder el contacto con la cultura de origen, los forasteros no sólo sienten un apoyo emocional y social, sino que se construyen redes informativas que soportan la identidad cultural de origen; pero por otro, mantener la identidad cultural de los forasteros limita las oportunidades de éstos en su participación en la cultura receptora (Kim en Pech, 1999: 70).

Lo cual está relacionado con el conflicto interno entre la lealtad a la identidad original y la necesidad de abrazar una nueva.

1.2. Gestión de la ansiedad e incertidumbre

Con respecto a la teoría de la gestión de la ansiedad e incertidumbre, William Gudykunst parte de la importancia de la cultura en la comunicación intercultural, ya que "es uno de los factores que tienen influencia en la comunicación con forasteros que los miembros de un grupo necesitan entender para comunicarse efectivamente" (Gudykunst, 2003: 31).

Además señala que los forasteros experimentan ansiedad e incertidumbre porque no se sienten seguros ante el encuentro intercultural, siendo la ansiedad cognitiva, mientras que la incertidumbre afectiva. Definiendo ansiedad como "el sentimiento de estar inquieto, tenso, preocupado o aprehensivo sobre lo que puede pasar" (Gudykunst en Griffin, 2008: 429). Este es el caso de los estudiantes, quienes en primera instancia pasaron por un momento de incertidumbre.

Lo anterior está relacionado con "los elementos principales para interactuar: la necesidad de previsibilidad, inclusión grupal y mantenimiento del auto-concepto" (Griffin, 2008: 428). Aquí se vincula con la necesidad de los estudiantes de relacionarse con sus compañeros de clase en el país receptor.

De igual forma, Gudykunst hace énfasis en las reacciones hacia los forasteros, las cuales pueden ser de empatía, tolerancia o actitudes rígidas. Además se mencionan tres elementos que inciden en la activación/posesión de competencias comunicativas: "la motivación, el conocimiento y la destreza, ya que poseer un mayor conocimiento de las otras culturas ayudará a una comunicación efectiva, de la misma manera que el mayor conocimiento ayudará a poseer una visión amplia, diferenciada, compleja y poco estereotipada sobre el otro" (Gudykunst en Pech, 1999: 58). Por ello resulta importante que los estudiantes tuvieran un conocimiento mayor sobre el país receptor, de igual forma la sociedad receptora debía estar preparada para un ambiente multicultural.

Además Gudykunst considera que "la comunicación se halla influida de manera general por la cultura a la que pertenecemos, y de manera particular por los factores estructurales, situacionales, ambientales y de pertenencia a un grupo social determinado" (Gudykunst en Pech, 1999: 46).

Por otro lado, la ansiedad e incertidumbre son señaladas como algo positivo siempre y cuando se encuentren en un mínimo nivel porque motivarán a comunicarnos, es por ello que Gudykunst escribe una serie de axiomas para llevar a cabo una buena comunicación con extranjeros, por ejemplo:

- Un incremento en nuestra tolerancia a la ambigüedad producirá un decremento en nuestra ansiedad.
- Un incremento en la forma que percibimos las similitudes personales entre nosotros y los forasteros producirá un decremento de nuestra ansiedad y un incremento en nuestra habilidad de predecir adecuadamente su comportamiento.
- Un incremento en nuestra atracción a los forasteros producirá un decremento en nuestra ansiedad.
- Un incremento en las redes que compartimos con los forasteros producirá un decremento en nuestra ansiedad.
- Un incremento en nuestra inclusión moral hacia los forasteros producirá un decremento de nuestra ansiedad.

Finalmente "la presencia de malentendidos genera altos índices de ansiedad y de incertidumbre en los interlocutores, mismos que provocan rupturas en la comunicación" (Gudykunst en Pech, 1999: 46). Esto es precisamente lo que se busca evitar en un buen proceso de adaptación, ya que incluso "los forasteros (…) interpretan nuestros mensajes de forma diferente a la nuestra y pueden estar (igual que nosotros) expuestos a situaciones donde predominen la incertidumbre y ansiedad" (Gudykunst en Pech, 1999: 55).

1.3. Aculturación

Con relación a los postulados de Berry, destaca el término aculturación, entendido como "un proceso dual de cambio cultural y psicológico que tiene lugar como resultado del contacto entre dos o más grupos culturales y sus miembros" (Berry, 2005: 698). Este proceso nuevamente es el que tuvieron los estudiantes coreanos en América Latina al entrar en contacto con la sociedad del país receptor e incluso con extranjeros que estudiaban y/o vivían con ellos.

Dentro de la aculturación se presentan elementos que van de la mano con las teorías presentadas previamente, por ejemplo Berry señala que en ocasiones "la adaptación mutua tiene lugar fácilmente, pero

puede también crear conflicto cultural y estrés durante las interacciones interculturales" (Berry, 2005: 700). Así el estrés para Kim, Berry y Gudykunst son elementos presentes en la comunicación intercultural.

Por otro lado, Berry menciona que:

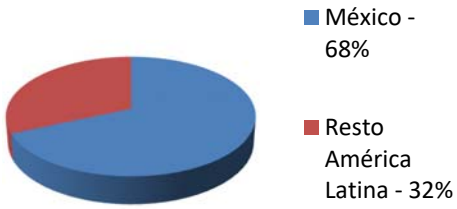
Algunos elementos piscológicos permiten predecir una buena adaptación psicológica, tales como las variables de personalidad, eventos de cambio de vida, y soporte social, mientras una buena adaptación sociocultural es predecible por el conocimiento cultural, el grado de contacto, y las actitudes positivas intragrupales (Berry, 2005: 709).

Lo anterior sin duda, facilitó o dificultó la interacción de los estudiantes en su intercambio académico. Además Berry toma en cuenta el rol que tienen en el proceso de aculturación las sociedades receptoras, al dejar en claro que "las sociedades que apoyan el pluralismo cultural proveen de un contexto más positivo por dos razones: les gusta menos hacer cumplir el cambio cultural (asimilación) o exclusión (segregación y marginalización) en los inmigrantes, y son más propensos a dar un apoyo social desde las instituciones" (Murphy en Berry, 2005: 703). Es por ello que en el apartado posterior se presenta un pequeño análisis de la sociedad del país receptor y del país local (Corea del Sur).

2. Los estudiantes de DKU en América Latina

Entre el otoño de 2012 y 2015, 57 estudiantes de la Universidad Dankook realizaron intercambios académicos en América Latina, siendo los países receptores: (39) México, Perú, Argentina, Ecuador y Chile (18) (DKU, 2015).

Gráfica I. Estudiantes DKU en América Latina



A partir de estos datos se llevó a cabo una encuesta con los estudiantes que han regresado de su intercambio en los últimos años con el objetivo de comprender cómo fue su proceso de adaptación, para ello a través de una muestra fueron seleccionados aleatoriamente 7 estudiantes cuyos países receptores fueron: 6 de México y 1 del resto de América Latina. Además de las encuestas se realizaron pequeñas entrevistas que contribuyen a profundizar sobre el tema.

En este apartado se efectúa un análisis sobre este proceso, tomando en cuenta los elementos culturales locales y del país receptor, es por ello que a continuación se esbozan algunas de las características principales de la sociedad coreana, retomadas por Saong-hoon Lee, Taek-lim Yoon y Christian J. Park, especialistas en historia y cultura coreana; así como las características generales de la sociedad receptora, en este caso latinoamericana con énfasis en México, a partir de Néstor García Canclini, Carlos Tünnerman y Ania Álvarez.

2.1. Sociedad coreana

Hablar de un país con una gran historia y profundas raíces culturales como Corea del Sur, no es sencillo, es un país que logró un gran desarrollo económico, hoy en día lo tienen en la vanguardia tecnológica, es un país en el que los jóvenes tienen que desarrollar las competencias requeridas por la globalización. Es por ello que como resultado de la tecnología de la información, "el ciberespacio se ha convertido también en parte de la vida cotidiana" (Lee, 2013:106), por lo que resulta familiar encontrarse a la gente utilizando móviles en el transporte público, realizando compras on-line, viendo un partido de beisbol, escuchando las canciones de moda, etc.

En primera instancia, la sociedad coreana tiene un elemento central, el confucianismo, el cual en mayor o menor medida incide en sus actividades cotidianas, "fue durante la dinastía Joseon (1393-1910) que el confucianismo reemplazó al budismo como la ideología fundamental del orden social y del modo de vida de Corea (…) proveyó una estructura ideológica de orden jerárquico" (Lee, 2013: 15). Este orden jerárquico "se basa en cinco relaciones: regla-sujeto, padre-hijo, esposo-esposa, hermano mayor-hermano menor, y amigo-amigo". (Kim, 2011: 150). Este orden es respetado por los alumnos coreanos, quienes siguen las reglas establecidas por el sistema buscando relaciones correctas, manteniendo un perfil conservador.

Otro aspecto importante lo representa la comida, teniendo como alimentos principales el arroz, el kimchi (col fermentada con ají), y el ramyeon (fideos instantáneos). "Por otro lado y a pesar de la creciente variedad de comidas extranjeras, los coreanos (…) disfrutan comiendo principalmente comida coreana. Los restaurantes coreanos acaparaban el ochenta por ciento del negocio de los restaurantes en 2003" (Lee, 2013: 65). Así es muy común que los alumnos disfruten del *ramyeon*, kimchi y arroz en diferentes versiones, desde hervido como acompañamiento hasta la mezcla con kimchi (*Kimchi bokkeumbap), o los rollos tradicionales (kimbap), sin dejar de lado las hamburguesas de arroz (babbogo).*

Con relación a la religión:

Corea del Sur mantiene un gran pluralidad, ya que tiene la red más extensa de santuarios confucianos y una comunidad budista vibrante y activa (…) es también el país con mayor número de cristianos protestantes del continente asiático, así como el tercero en Asia en términos de porcentaje de católicos en su población (Lee, 2013: 35).

En este sentido los alumnos respetan ampliamente las diferencias religiosas, sean o no practicantes de alguna de ellas.

Por otro lado, de acuerdo al profesor Lee, existe un mito dominante de que Corea es una nación homogénea. No obstante, "1,74 millones de extranjeros residen en Corea, 54,7 % chinos, 11,5% vietnamitas y 4,2% estadounidenses" (Yonhap, 2015). De cualquier forma, la etnia coreana es la predominante, por lo que no es descabellado señalar que Corea del Sur es uno de los países con mayor homogeneidad en el mundo, a pesar de que el continente asiático sea un ejemplo de heterogeneidad, con una gran riqueza étnica.

Con relación a los jóvenes, el profesor Lee señala que "las generaciones jóvenes, no han vivido nunca tiempos difíciles, pero en su lugar tienen que lidiar con la creciente competencia para encontrar trabajo, tienden a tener una visión más emocional sobre la familia" (Lee, 2013: 80). Es por ello que los alumnos se encuentran siempre en una competencia buscando obtener el mejor puntaje, que finalmente será tomado en cuenta para ingresar a una empresa de prestigio, ya que "los antecedentes educativos han sido la principal forma de relación social desde la época de la emancipación" (Lee, 2013:84).

2.2. Sociedad latinoamericana

Hablar de la sociedad latinoamericana es hablar de una gran diversidad étnica producto del mestizaje, del cual ha sido parte desde hace siglos, por lo que la multiculturalidad está latente, lo cual no significa que no exista discriminación, ya que desafortunadamente algunos países latinoamericanos no le han dado el valor que merece a los pueblos originarios, siendo objeto de discriminación y es que debería quedar claro que la afirmación de que la identidad cultural no significa promover el aislamiento ni la confrontación con otras culturas. En realidad, "la identidad cultural de un pueblo se enriquece en contacto con las tradiciones y valores de otras culturas". (Tünnermann, 2007: 6).

En el caso particular de la sociedad mexicana, Néstor García Canclini señala:

> *Dentro de una sociedad nacional como México, hay varios millones de indígenas mestizados con los colonizadores blancos, pero algunos se han chicanizado al viajar a Estados Unidos, otros remodelan sus hábitos y grupos en relación con los espacios comunicacionales masivos, otros adquieren un alto nivel educativo y enriquecen su patrimonio indígena tradicional con saberes y recursos comunicacionales de varios países, otros se incorporan a empresas coreanas o japonesas crecientes en los últimos años en México, fusionan así su capital étnico de origen con los conocimientos y disciplinas de esos espacios transnacionales. Estas condiciones interculturales nos llevan, más que a afirmar una identidad autosuficiente, a situarnos en medio de una heterogeneidad compleja.* (García Canclini, 2001: 8).

Es este escenario multicultural al que se enfrentan los estudiantes coreanos que decidieron viajar a América Latina, en particular México, cuyas características psicológicas han sido estudiadas por grandes estudiosos como Octavio Paz, Roger Bartra, Alan Riding, entre otros, las cuales fueron retomadas por Ania Álvarez, quien a grandes rasgos destaca la discreción, desconfianza, orgullo, calidez, sentimentalismo y creatividad como parte fundamental de los mexicanos. Además indica que "las relaciones entre sí (…) se guían por las tradiciones más que por los principios, por el pragmatismo más que por la ideología y por el poder más que por la ley" (Álvarez, 2003: 13).

Además está presente el elemento religioso, ya que alrededor del 80% de los mexicanos son católicos, por lo que existe un apego a las tradiciones, presentándose un sincretismo cultural debido a la influencia de las culturas originarias, por ejemplo la tradición del día de muertos en Michoacán y el Distrito Federal resultan difíciles de comprender por la manera en que se rinde culto y festejo a la muerte.

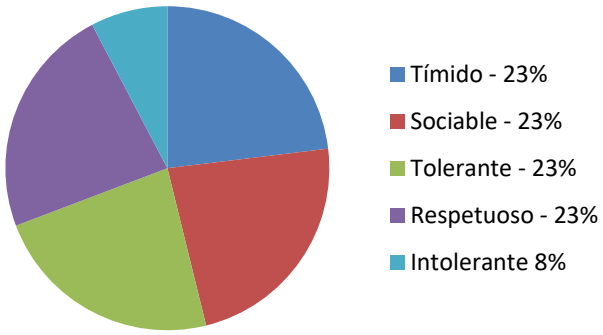
Por otro lado, se dice que" el mexicano toma en cuenta (…) el hombre y no el puesto que ocupa (…) Puede enfrentar el caos externo siempre y cuando sus preocupaciones espirituales sean atendidas (…) interpreta el mundo de acuerdo a sus emociones" (Álvarez, 2003: 14), es decir, las jerarquías no están claramente delimitadas, el contacto con la gente y expresión de los sentimientos resultan naturales, por lo que es común por ejemplo ver a la gente besarse o abrazarse en la calle.

Con relación al aspecto educativo diversas instituciones han adoptado un modelo con un enfoque de competencias que va de la mano del constructivismo en el aula, en la que el docente es un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando que los alumnos tengan una participación activa aprovechando al máximo los recursos tecnológicos y en el que lo más importante no es obtener una nota alta sino el aprendizaje por sí mismo, ya que en el caso mexicano y latinoamericano tener una buena nota no es garantía de un buen trabajo, resulta más importante la experiencia profesional, las relaciones personales y la capacidad de adaptación a un ambiente laboral en constante cambio.

2.3. Resultados

Después de realizar las encuestas y entrevistas a los estudiantes coreanas quienes llevaron a cabo un intercambio académico hacia América Latina, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica II. Descripción de los estudiantes

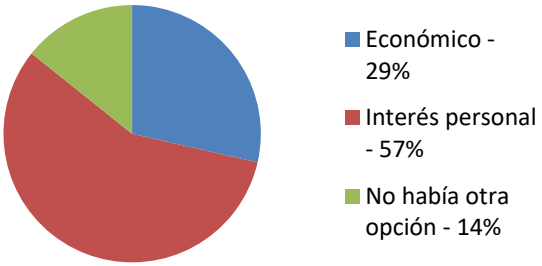


Se pidió a los estudiantes que eligieran los adjetivos calificativos que mejor los describiesen, obteniendo como resultado el equilibrio entre estudiantes tímidos, sociables, tolerantes y respetuosos, el objetivo era tener en claro como la personalidad del estudiante podía incidir en su proceso de adaptación, lo cual queda constatado con posterioridad, ya que los alumnos más sociables y tolerantes tuvieron un proceso más sencillo, contrariamente quienes mostraron como característica la intolerancia fue más complicado el proceso de adaptación. (Ver Gráfica II).

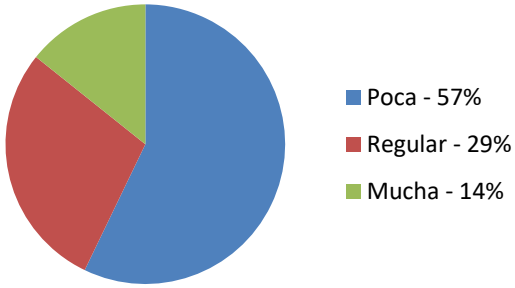
En la elección del país se observa que los estudiantes tuvieron como prioridad al momento de elegir el país de intercambio el interés personal, en segundo lugar el aspecto económico y solamente un 14% manifestó no tener otra opción. Esto resulta positivo ya que el tener un interés por el país de intercambio facilita la aculturación, contrariamente quienes no tenían otra opción iban predispuestos a que no les gustara el lugar o a la no adaptación al mismo. (Ver Gráfica III).

Con respeto a la información previa que se tenía del país receptor, existe un porcentaje del 57% de los estudiantes con poca información, lo cual representa una debilidad para el estudiante en el proceso de adaptación, si tenemos en cuenta los axiomas de Gudykunst descritos con anterioridad. Mientras que el 43% tenía mayor información, permitiendo que el proceso fuera más sencillo permitiendo una comunicación efectiva. (Ver Gráfica IV).

Gráfica III. Motivos en la elección del país

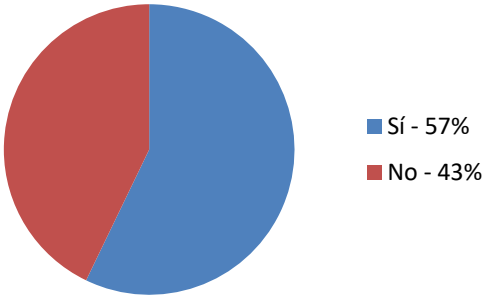


Gráfica IV. Grado de información del país



Sobre el conocimiento de personas originarias por parte de los estudiantes coreanos, un 43% antes de llegar al país receptor no conocía a nadie, en contraste con un 57% que previamente había contactado o entablado amistad con alguien del país receptor, lo que finalmente se ve reflejado en el proceso de adaptación. (Ver Gráfica V).

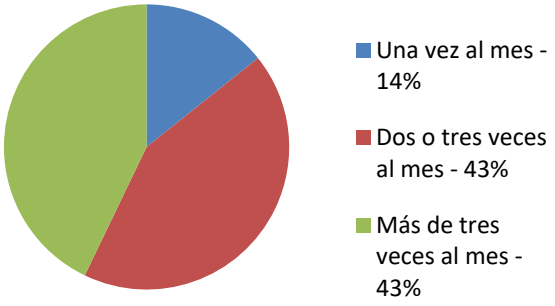
Gráfica V. Conocimiento de personas originarias



Otro aspecto que se aborda es el de la importancia de contar con personas del país de origen en el país receptor, es decir, coreanos que viven en Iberoamérica, los cuales tienen una incidencia en los estudiantes, ya que como señala Young Yu Kim, son constructores de redes informativas que soportan la cultura de origen, pero también se corre el riesgo de limitar la participación de los mismos en el país receptor.

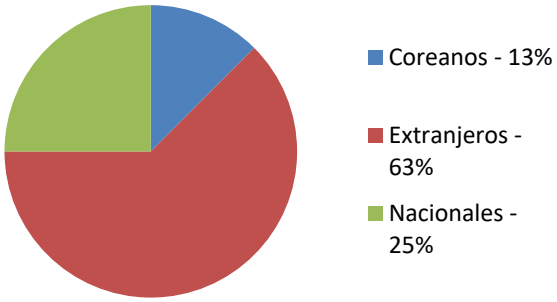
El cien por ciento de los estudiantes encuestados indicó que conocían personas coreanas en el país receptor, lo cual es una evidencia de los lazos afectivos para la comunidad coreana en el exterior, fungiendo como apoyo entre sí. Además este vínculo queda constatado en la gran cantidad de visitas que efectuaron los alumnos, ya que el 43% visitó dos o tres veces al mes a sus connacionales, un 43% en más de tres ocasiones y únicamente el 14% realizó una visita al mes, una muestra de que "la identidad cultural provee un sentido de origen común, así como valores y creencias comunes" (De Vos en Kim, 2008: 360). (Ver Gráfico VI).

Gráfica VI. Visita a coreanos



Con relación a la vida en el país receptor, los estudiantes coreanos vivieron en su mayoría con extranjeros, lo cual resulta positivo ya que es una forma de convivencia que les permitió adquirir un conocimiento mayor sobre otras culturas; sin embargo de haber vivido con nacionales del país receptor seguramente su conocimiento sobre la cultura de ese país hubiera sido mayor, en este sentido solamente 25% vivió con nacionales. (Ver Gráfica VII).

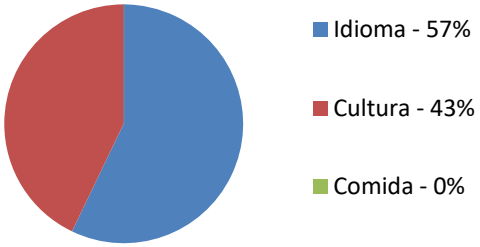
Gráfica VII. Vida en el país de intercambio



Otro de los rubros abordados fue el de los obstáculos a los que se enfrentaron los estudiantes, en donde el idioma y la cultura fueron los principales, con un 57% y 43% respectivamente, ya que si bien los alumnos son estudiantes de la lengua española, no es lo mismo la gramática y traducción que vivir en un país latinoamericano escuchando el idioma en el día a día con expresiones coloquiales, lo que finalmente se vio reflejado en una mejora del nivel de español de los alumnos.

En el caso de la cultura, resulta complicado entender a la sociedad latinoamericana por las grandes diferencias que existen con relación a la sociedad coreana, en donde cómo se ha señalado previamente prevalece un modelo jerárquico en contraste con un modelo flexible, en ocasiones caótico y pasional latinoamericano. (Ver Gráfico VIII). Sobre la comida, está no representó obstáculo alguno para los estudiantes coreanos, en el caso mexicano el hecho de que está sea picante es algo muy bien recibido, ya que la comida coreana en muchas ocasiones es también picante.

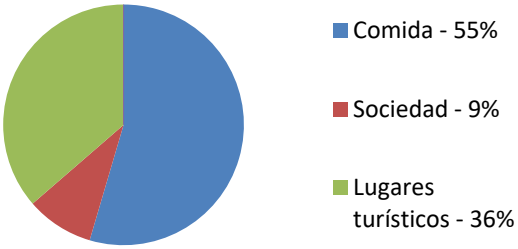
Gráfica VIII. Obstáculos



En lo referente al modelo educativo, el 86% consideró dinámicas las clases, además en las entrevistas se llegó a mencionar que "las clases eran muy diferentes, los estudiantes mexicanos participan muchísimo en ellas mientras los coreanos solo escuchan".

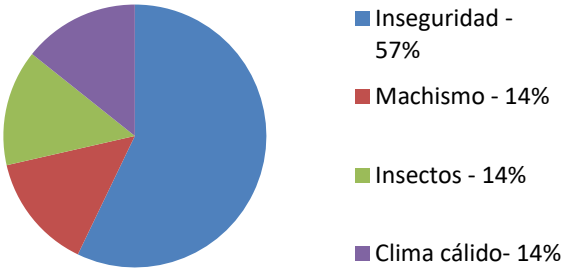
Otro de los rubros que se tomaron en cuenta fue el de los gustos sobre el país receptor, en los que la comida y los lugares turísticos prevalecieron sobre la sociedad, el 55% consideró que lo que más le gusto del país receptor fue la comida y 36% los lugares turísticos (Ver Gráfica IX), se muestra que en el proceso de adaptación la comida fue algo muy sencillo por las similitudes existentes, mientras que los lugares turísticos resultan un gran atractivo latinoamericano, al contar con todo tipo de ecosistemas.

Gráfica IX. Gustos sobre el país receptor



En contraste lo que menos les gustó del país receptor fue la inseguridad con un 57% y un empate entre insectos, clima cálido y machismo con 14% (Ver Gráfica X). Desafortunadamente América Latina tiene como problema la inseguridad, la cual resulta un punto débil, mientras que Corea del Sur es un país muy seguro, en donde los jóvenes pueden caminar tranquilamente a la hora que ellos deseen sin ningún problema.

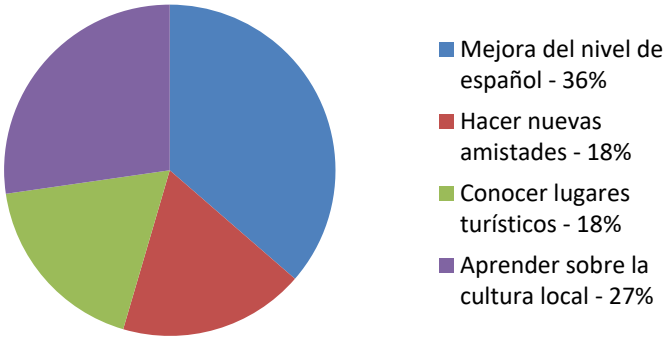
Gráfica X. Lo que menos les gustó del país receptor



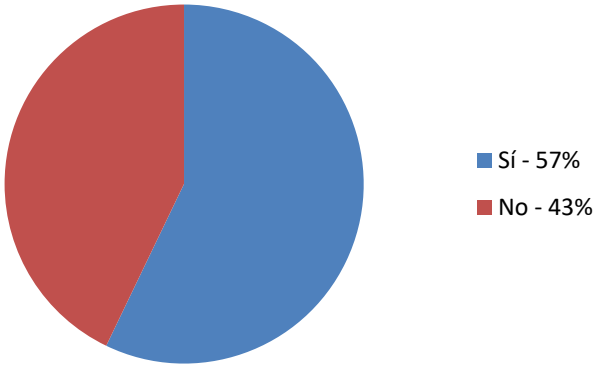
En lo relacionado con lo más valioso del intercambio, los alumnos pusieron por encima la mejora del nivel de español con 36%, seguido de cerca por el aprendizaje sobre la cultura local con un 27%. (Ver Gráfica XI). Ya que el 100% de los estudiantes considera haber mejorado su nivel de español.

Ante la pregunta de si volverían a elegir el país receptor para un intercambio, el 57% contestó que sí, por un 43% que respondió no (Ver Gráfica XII), la mayor parte de los que respondieron afirmativamente tuvieron un proceso de adaptación más profundo, de forma que lograron crear un vínculo de afecto hacia ese país y su cultura.

Gráfica XI. Lo más valioso del intercambio



Gráfica XII. ¿Volverías a elegir el país receptor?



A continuación se presenta los resultados de las entrevistas realizadas, las cuales permiten comprender mejor el proceso de adaptación de los estudiantes, cuyo análisis se realiza en el apartado siguiente, vale la pena señalar que los nombres de los estudiantes fueron alterados para mantener la confidencialidad de los mismos.

Cuadro I. Entrevistas

	MARIO MÉXICO	**SANDRA MÉXICO**	**MARÍA MÉXICO**	**LUISA MÉXICO**	**SOL MÉXICO**	**TERESA MÉXICO**	**DAVID CHILE**
1. ¿Cómo fue el recibimiento de las personas del país receptor hacia ti?	Fue muy bueno, estuve emocionado porque fueron amables.	Son muy amables y explicaron muy bien sobre las cosas que tenía que hacer.	Fueron amables. Los compañeros de clase trataron de ayudarnos.	Encontré buenos amigos. Ellos me enseñaban muchas culturas de México y me preguntaban muchas cosas de Corea. Algunos me invitaban a sus casas o fiestas.	En la UNAM tuvo lugar una reunión como fiesta de bienvenida.	Me caen bien algunas personas pero algunas no, pensaban que era sólo una extranjera.	Al principio un poco incómodo, después la pasé bien.
2 ¿Te fue difícil comunicarte?	La primera vez fue difícil pero poco a poco mejoraba y no había problema.	No fue tan difícil. Ellos hablaban despacio y yo entendía bien.	Al principio sí, pero después mejoré.	Sí, me sentía limitada al comunicarme. No sabía las palabras correctas y o sabía qué significaban. Con el paso del tiempo me sentí mucho mejor, pero siento que todavía me falta mucho.	Sí al principio fue difícil comunicarme con los mexicanos. Ellos hablan muy rápido y no entendía todo.	No.	Sí muy difícil pero pasando el tiempo mejoré mi español.
3. ¿Te fue sencillo adaptarte a la comida del lugar? ¿Por qué?	Me adapté a la comida del lugar porque es muy deliciosas, creo que muchos coreanos les gusta la comida mexicana.	Sí porque me preguntaron qué comida me gustaba e hicieron diversas comidas.	Sí. Las comidas coreanas también son picantes, aunque no tanto como las mexicanas. Extraño las comidas mexicanas.	Al principio me dolía el estómago, pero la comida de México sabe muy rica y me gustó mucho. Me gustaron las salsas mexicanas, además hay muchos platos con carne y queso. También me gustaron las tortillas.	Sí, me fue sencillo adaptarme a la comida del lugar porque antes de que fuera a México había comido la comida mexicana en Corea.	Sí, me gusta probar la comida, pero estuvo enferma por esa actitud.	Sí porque me encanta la carne, por eso me gustó la comida .
4. ¿Cuáles costumbres del país receptor te parecieron extrañas? ¿Por qué?	Varias fiestas porque en mi país no hay muchas fiestas como en México.	La hora de comer porque en Corea es más o menos a las 12 ó 1, en México la era a las 2 ó 3.	Las clases eran muy diferentes, los estudiantes mexicanos participan muchísimo en ellas	En la calle hay muchas personas que se estaban besando y también podría ver personas homosexuales. Todavía no me he acostumbrado a eso.	Cuando nos saludamos, no nos besamos en Corea. En México entre los amigos y	Los hombres siempre usaron gel en su cabello y algunas mujeres también.	Los besos, saludábamos siempre de besos.

			mientras los coreanos solo escuchan.	Ellos son muy abiertos.	familiares se besan, es un poco extraño pero luego me acostumbre .		
5. ¿Hubieron momentos en los que pensaste regresar a tu país antes de finalizar el intercambio?	Sí, pensé regresar a mi país antes de finalizar el intercambio.	Sí, una vez cuando extrañé a mi familia.	Nunca.	El primer semestre nunca pensé en regresar a Corea, antes de finalizar el intercambio en el segundo semestre sí pensé en regresar, supongo que sólo extrañé mi país.	Sí, quería regresar a Corea por la seguridad a veces.	Sí, porque quería comer 긴장게장 comida típica coreana.	No.
6. ¿Qué es lo que más extrañaste de Corea?	La comida y costumbres coreanas.	Mi familia y la comida.	Mi familia y mis amigos.	Primero lo que más extrañé de Corea fue mi familia. Quería juntarme con ellos y después el internet. El internet de México no era tan rápido. Tenía que buscar y esperar Wi-Fi. Era muy lento.	Mi familia y mis amigos.	La comida y la gente. Yo era extranjera en México, no podía sentir que yo era también parte de la comunidad.	La comida coreana .
7. ¿Qué es lo que menos extrañaste de Corea?	El ámbito rápido.	Siempre prisa y estrés de estudiar.	Todo lo demás.	En Corea hay muchas cosas que hacer y muchas preocupaciones sobre mi futuro. En México me sentía menos estresada que en Corea. Me gustaba mucho viajar y experimentar las culturas de México, estaba muy divertida.	La comida porque cocinaba la comida coreana en mi casa a menudo y hay muchos restaurantes coreanos en algunas zonas.	Estudiar y encontrar trabajo.	La vida de estudiante, estaba libre ahí.
8. ¿Fue sencillo hacer amistades del país receptor o tuviste únicamente amigos de tu país?	Hice muchos amigos del país receptor porque son muy amables.	Fue sencillo hacer amistades porque mis amigos eran muy amables y lindos.	Cuando estudiaba en el CEPE hice amigos de otros países como Inglaterra, Japón y Alemania, ellos me introdujeron sus amigos mexicanos.	Sí, hice nuevas amistades en México. Algunos de mis amigos eran aficionados al K-pop y K-drama. Por eso, hablábamos sobre la cultura de Corea, algunos me invitaban a las fiestas y acompañaban a muchos lugares.	Fue difícil hacer amistades de México. Tenía unos amigos mexicanos en la universidad , me ayudaron mucho pero no	Sí, especialmente japoneses y mexicanos.	Un poco difícil de hacer amigos por mi español

					pude encontrarme con ellos después de terminar las clases.		.
9. ¿Cuál fue la mayor diferencia entre el país receptor y el tuyo?	Creo que la mayor diferencia entre México y Corea es el estilo de vida.	En México no hay prisa y siempre hay tiempo libre. En Corea siempre estoy ocupada por hacer algo.	El nivel de seguridad de todo el país. Me sentí no tan cómodo.	Pensé que México era más destacado sobre la pobreza, algunos parecen muy pobres y algunos muy ricos.	Como yo viví en la ciudad, no es muy diferente la vida diaria.	Yo tenía siempre prisa en Corea, pero en México no.	La cultura.
10. ¿Consideras que tu intercambio académico contribuyó a cambiar la percepción de la realidad? ¿De qué manera?	Mi intercambio académico contribuyó a cambiar la percepción de la realidad, cambié mi mentalidad, por ejemplo, ahora tengo más tiempo para disfrutar mi vida sin apremio.	Antes de ir a México pensaba que era muy peligroso, pero como Corea, México también tiene zonas peligrosas y zonas seguras. Tener una pistola es muy difícil.	Aprendí a vivir con tranquilidad todo el tiempo.	Sí, cambié mucho sobre la relación humana, tengo una idea más abierta. Además podía relajarme con otras personas y comunicarme bien.	Vivir en el extranjero durante un año es una gran experiencia. Por eso siempre me esfuerzo por vivir con tranquilidad.	Sí pude reflexionar y concentrarme. El estilo de vida de México era muy diferente al mío. Ahora soy más madura.	Sí, a medida que hice amigos con extranjeros.

3. FODA de los estudiantes coreanos.

En este apartado se lleva a cabo un análisis de las fortalezas (internas), oportunidades (externas), debilidades (internas) y amenazas (externas) del proceso de adaptación de los estudiantes coreanos de DKU en América Latina tomando en cuenta los elementos teóricos y las entrevistas efectuadas.

Cuadro II. FODA

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
*El tener un mayor conocimiento de la cultura local permitió una mejor comunicación, ya que les permitió estar conscientes del proceso de su comunicación,	*La mayoría de los estudiantes tuvieron un buen recibimiento por parte de los estudiantes latinoamericanos y las instituciones anfitrionas, lo cual	*Para los estudiantes con una personalidad más tímida e intolerante resulta más complicado el proceso de adaptación.	*Si bien representa un porcentaje bajo de la encuesta, un estudiante en un inicio no tuvo un recibimiento tan amable, es necesario señalar que su

como lo postula Gudykunst. *Para los estudiantes con una personalidad más sociable y tolerante resulta más sencillo el proceso de adaptación, aprovechando al máximo su intercambio académico. *De acuerdo con Gudykunst, "las personas con mayor nivel de conocimiento e intimidad positiva entre los interactuantes, mayores serán las posibilidades de disminuir los niveles de ansiedad e incertidumbre" (Gudykunst en Pech, 1999, p. 52), lo anterior se presentó con los estudiantes que tenían un mayor conocimiento del país y que habían tenido previamente un contacto con el mismo. *Los alumnos no tuvieron problema con la comida latinoamericana, les pareció rica y picante en el caso de México. *Los alumnos lograron adaptarse al ritmo de vida latinoamericano, sin tanto estrés por conseguir un trabajo,	facilitó el proceso de adaptación. *De acuerdo a la Dra. Kim "el incremento del contacto con otras culturas presenta una oportunidad para la adaptación y transformación más allá de los parámetros culturales originales" (Kim, 2015: 10). Lo anterior ocurrió con los alumnos, quienes pudieron disfrutar de su intercambio académico. *El haber contado con amigos en el país receptor tuvo una influencia positiva en la adaptación, ya que "un incremento en las redes que compartimos con los forasteros producirá un decremento en nuestra ansiedad y un incremento en nuestra habilidad de predecir adecuadamente su comportamiento" (Gudykunst en Griffin, 2008: 435). *"En los niveles más profundos de cambio, en las esferas de la estética y la sensibilidad emocional de las experiencia de vida como el placer, alegría, belleza y valores morales y	*El que algunos alumnos tuvieran un menor conocimiento de la cultura local y poco interés por la misma hizo que el proceso de comunicación fuera más complicado. Es por ello que se requiere reforzar el conocimiento sobre la cultura latinoamericana en los estudiantes. *Los alumnos dijeron que en un inicio era complicado relacionarse. *Algunos estudiantes pensaron en regresar a Corea del Sur antes de terminar el intercambio porque extrañaban a su familia, amigos, comida y la seguridad de su país. *Para algunos estudiantes no fue tan sencillo hacer amigos del país receptor, nuevamente incidió mucho su personalidad y nivel de dominio del español.	intercambio fue a un país diferente a México. *La gente en diferentes países" opta por algunas formas de integración de elementos culturales tradicionales y nuevos, o por la resistencia en contra de la influencia de la cultura extranjera y la revitalización de sus propias tradiciones culturales" (Berry en Kim y Bhawuk, 2008: 303). Tal fue el caso de una alumna que sintió que la gente la veía y trataba siempre como una extranjera. *Algunas costumbres y tradiciones latinoamericanas representaron un reto para los estudiantes, por ejemplo los horarios de comida, que son muy diferentes a los de Corea del Sur, el uso común de los besos, la apertura hacia la comunidad LGBT, y las festividades. *La mayor amenaza para el proceso de adaptación de los estudiantes tiene que ver con el tema de la inseguridad, como se ha señalado anteriormente varios países de América

con una mayor libertad como estudiante. *Para muchos estudiantes el haber realizado el intercambio académico contribuyó a cambiar su percepción de la realidad, asumiendo prácticas latinoamericanos, por ejemplo alguien señaló: "Mi intercambio académico contribuyó a cambiar la percepción de la realidad, de manera que cambié mi mentalidad, por ejemplo, ahora tengo más tiempo para disfrutar mi vida sin apremio." Al igual que esta opinión, la mayoría de los alumnos piensan que viven más tranquilos después del intercambio y se sienten más maduros.	éticos, se percibe lo que es correcto o incorrecto en la conducta pública y privada" (Kim, 2015: 5), por ejemplo los alumnos al final de su intercambio lograron comprender y aceptar las diferencias culturales. *El hecho de que cada día Corea del Sur este mejor posicionada en la mente de los latinoamericanos ayuda a los estudiantes en su adaptación, de esta forma es posible que los latinoamericanos comprendan los hábitos culturales coreanos.		Latina padecen de este mal y no es posible vivir en una burbuja de cristal.

4. Reflexiones finales.

La comunicación intercultural está presente en la vida diaria de muchos jóvenes alrededor del mundo, quienes se han atrevido a viajar y salir de su zona de confort ante los retos del proceso de globalización.

Los estudiantes de la Universidad Dankook, quienes decidieron viajar durante un año académico a Iberoamérica, fueron partícipes del proceso intercultural, pasaron por ansiedad e incertidumbre en un primer momento, algunos con mayor información tuvieron un proceso aparentemente más sencillo.

Este pequeño estudio permitió dar cuenta de cómo los estudiantes lograron el objetivo final de mejorar su nivel de español y sobretodo de romper paradigmas, de madurar, tan se adaptaron que tomaron como propias varias costumbres de América Latina, como por ejemplo manejar el estrés y disfrutar tranquilamente de la vida.

Por otro lado, es normal que hayan extrañado su país y se mantuvieran unidos en América Latina, es una muestra de la importancia de la unidad de la comunidad coreana, por ello realizaron varias visitas a sus connacionales y mantuvieron su idioma vigente a pesar de estar a miles de kilómetros.

Tras las encuestas y entrevistas, el estudio FODA buscó dar cuenta de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas con el objetivo de que las siguientes generaciones de estudiantes que viajen a América Latina tengan en cuenta lo vivido por sus compañeros y sin duda tengan un excelente intercambio académico, para ello se requiere de fomentar en los estudiantes el conocimiento de la región latinoamericana, no únicamente del idioma, sino de los aspectos culturales y tópicos de actualidad, como la gastronomía, música, teatro, etc.

Finalmente, sobre la comunicación intercultural nos queda una interesante reflexión: "una persona universal debe respetar todas las culturas, entender lo que los individuos de otras culturas piensan, sienten y creen; y apreciar las diferencias entre culturas" (Walsh en Kim, 2015, p. 7). Eso es precisamente lo que los sistemas educativos en el mundo deben buscar.

Referencias bibliográficas

Alsina, M. (1999). La comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos.

Álvarez, A. (2003). Mezcla de una herencia transformada. (Tesis de pregrado). Universidad de las Américas Puebla, México.

Berry, J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. El Sevier International Journal of Intercultural Relations, 29 (6), 697-712. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670500132X

De la Haba, J., Santamaría, E. (2001). Entrevista a Néstor García Canclini. Dilemas de la globalización: Hibridación cultural , comuniación y política. Voces y culturas, 11 (17), 1-17. Recuperado de http://www.antropologia.cat/files/Entrevista_N%C3%A9stor_Garc%C3%ADa_Canclini_Dilemas_de_la_globaliz%E2%80%A6.pdf

Griffin, E. (2008). A first look at communication theory. Boston: McGraw Hill.

Gudykunst, W. (2003). Understanding must precede criticism: A response to Yoshitake´s critique of anxiety/uncertainty management theory. Intercultural Communication Studies, 1 (12), 25-40. Recuperado de http://web.uri.edu/iaics/files/03-William-B.-Gudykunst.pdf

Kim, C.S. (2011). Voices of foreign brides. The roots and development of multiculturalism in Korea. Plymouth: Altamira.

Kim, Y. (2015). Finding a "home" beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. El Sevier International Journal of Intercultural Relations, 46 (3), 3-12. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176715000413

Kim, Y. (2008). Intercultural personhood: Globalization and a way of being. El Sevier International Journal of Intercultural Relations, 32 (4), 359-368. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176708000278

Kim, Y. (2007). Ideology, Identity, and Intercultural Communication: An Analysis of Differing Academic Conceptions of Cultural Identity. Journal of Intercultural Communication Research, 36 (3), 237-253. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17475750701737181

Kim, Y., Bhawuk, D. (2008). Globalization and diversity: Contributions from intercultural research. El Sevier International Journal of Intercultural Relations, 32 (4), 301-304. Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176708000461

Lee, S.H., Yoon, T. Park,C.J. (2013). Paisajes culturales de Corea. Gyeonggi-do: Academia de Estudios Coreanos.

Pech, C., Rizo, M. y Romeu, V. (2008). Manual de comunicación intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones. México: UACM.

Rivera Garrido, O.D. (2015). Aproximaciones al proceso de adaptación de los estudiantes de DKU en Iberoamérica. Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas y el Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad Corea, Seúl, 5 de diciembre de 2015.

Tünnermann, C. (2007). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. Polis, 6 (18), 2 -15.Recuperado de https://polis.revues.org/4122

Yonhap News. (Jul., 15, 2015). El número de residentes extranjeros en Corea del Sur aumenta más del triple en 10 años. Agencia de Noticias Yonhap. Recuperado de http://spanish.yonhapnews.co.kr/news/2015/07/05/0200000000ASP20150705001400883.HTML

El primer Papa de América Latina y su papel en la comunicación entre la Iglesia Católica y la sociedad

YU WANG

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín

Resumen: Tradicionalmente se conoce que en la Iglesia Católica domina el carácter Euro-céntrico, sin embargo, con el desarrollo social, cada vez oímos más reproches de que la Iglesia tiene que ir con los tiempos. En eso, la elección del primer papa latinoamericano, marcó un paso trascendente tanto para la Iglesia como para los creyentes latinoamericanos, como para el resto del mundo.

Con el Papa Francisco, va cambiando la imagen del Vaticano en muchos aspectos, tanto en cuanto a su comportamiento como su actitud actual frente a la sociedad. Y su papel como mediador diplomático en los asuntos internacionales lleva consigo gran simbolismo. Todo eso significa nuevos cambios de la función social de la Iglesia, dirigida rombo más cercano al pueblo y más activo en promover la comunicación humana.

Palabras clave: El primer Papa de AL; nueva imagen; Iglesia Católica; cambios de la función social; mediador diplomático.

Introducción

Desde la elección del argentino Jorge Mario Bergoglio como el nuevo Papa del Vaticano, en tres años, el papa Francisco ha tenido la capacidad de poner la Iglesia Católica en el centro de la escena comunicacional y los temas eclesiásticos en la agenda de los principales medios de comunicación del mundo.

¿Cómo logro hacerlo? Quizá eso se debe a sus opiniones sobre la justicia social, particularmente su foco en la pobreza y la igualdad, y sus comportamientos en priorizar la protección de los más vulnerables de la sociedad. Quizá se debe también a su vida personal por la cual se transmite informaciones de un espíritu humilde proveniente de la gente humilde y que sirve para ella.

1. Nueva imagen de un catolicismo popular

1.1. El espíritu humilde del Papa Francisco

El Papa Francisco es muy diferente de sus antecesores. Su nombre Francisco es heredado de Francisco de Asís, una figura en la historia de la Iglesia en torno al año mil, quien vivió en una pobreza evangélica inspirando por los apóstoles de Jesús enviados en misión descalzo y sin dinero. Era sin duda una de las figuras religiosas más relevantes de la Edad Media.

Ese nombre del nuevo Papa sorprende a mucha gente al darse a conocer en un principio, pero luego entienden que tiene una esperanza similar a Francisco de Asís, que es establecer una imagen humilde de la Iglesia para los pobres. Con él, nos ha dado una impresión bastante renovado. Él se viste de forma sencilla,

con zapatos humildes de obrero, de jubilado pobre, lo que constituye una parte del retrato del ascetismo Francisco de Bergoglio. En su vida personal, llaman a atención sus comportamientos, al elegido el Santo Padre, no cambia su cruz que le ha acompañado durante años por otra nueva, y en lugar de los aposentos oficiales del Vaticano, prefiere vivir en la residencia de Santa María, un hotel popular, con lo cual subraya su deseo auténtico de estar con la gente.

No solo vive cerca del pueblo sino que también habla de forma humilde con frases que suenan a bar, a barrio, a conversación de la calle. Cuando dice que los católicos no tienen por qué reproducirse como conejos o cuando afirma que, si alguien insulta a su madre argentina, probablemente le pegará.[1] Frases como tal, le favorecen a obtener mucha popularidad dentro y fuera de la comunidad católica.

1.2. La preocupación social por la pobreza y la paz

Desde la elección del nuevo Papa del Vaticano, Francisco no deja de sorprender al mundo y en los medios de comunicación frecuentan reportajes sobre sus actos tales como declarar que no profesa ningún prejuicio a los homosexuales; reformar el banco del Vaticano y el sistema burocrático para resolver la corrupción; hacer cuestionarios para investigar opiniones de los católicos sobre la contracepción, el divorcio. Y en su visita a Estados Unidos toca temas espinosos tales como la migración, el embargo y el aborto. Todo eso muestra su preocupación por los más vulnerables, y por lo tanto genera mucha esperanza y que le trae gran popularización.

2. Viajes sin precedencia y la función comunicacional del Papa como mediador diplomático

Por otro lado, El Papa Francisco no limita su trabajo a los asuntos eclesiásticos sino que lo eleva al nivel internacional desempeñando el papel de un mediador diplomático. Junto con el Papa, se nota que interés clave de la Iglesia se relaciona cada vez más con los asuntos internacionales, sobre todo en lo que se refiere al tema de los derechos humanos, la democracia y la paz.

En los tres años transcurridos, se conoce con alta frecuencia su presencia en los asuntos internacionales. Realizó unos encuentros que parecían imposibles, entre los cuales se destacan los con Obama y Fidel Castro, y aparte también merece la pena mncionar el de entre el presidente israelí Shimon Peres y el líder palestino Mahmud Abas. Vaticano llevó a cabo una oración conjunta por la pacificación del Medio Oriente, que aunque no significó un paso adelante en la resolución del conflicto territorial, sí que se calificó como un hecho histórico que parecía no podría darse en circunstancias distintas.

En el año 2015 el Papa realizó varios viajes por el mundo. Su agenda incluye la visita a cuatro países latinoamericanos (Bolivia, Paraguay, Ecuador y Cuba) y a EE.UU., así como a tres países de África a finales del año. Además ha participado en la Cumbre Mundial del Cambio Climático. Y su visita a Estados Unidos, realizado tan pronto como finalizó su visita a Cuba lleva consigo gran simbolismo.

2.1. Dos viajes sin precedencia y su función en promover un diálogo constructivo

Durante su viaje de cuatro días a Cuba, se llevó a cabo el encuentro entre el Sumo Pontífice y Fidel Castro, expresidente cubano y el que rompió la relación diplomática con EE.UU. hace medio siglo. Y en su viaje a los EE.UU., segunda parada del Papa después de Cuba, fue recibido con honores de jefe de Estado

[1] Antonio Pelayo, El "puñetazo" y la libertad religiosa, *Vida Nueva*, del 24 al 30 de enero de 2015, nº 2.926, p. 10.

por parte de Barack Obama y dio un discurso en el Congreso estadounidense ante ambas cámaras.

Luego, según el Vaticano, "el Santo Padre Francisco ha escrito al Presidente de la República de Cuba, Raúl Castro, y al Presidente de los Estados Unidos, Barack H. Obama, invitándoles a resolver cuestiones humanitarias de común interés, como la situación de algunos detenidos, para dar inicio a una nueva fase de las relaciones entre las dos partes. Ha querido ofrecer sus buenos oficios para favorecer un diálogo constructivo sobre temas delicados, del que han surgido soluciones satisfactorias para ambas partes"[2].

Con eso, no es difícil llegar a entender la estrategia retórica aplicada por el Papa Francisco: elige un punto que tiene menor discrepancia para ambas partes, que es la liberación de los detenidos con respecto al problema de los derechos humanos. De tal manera, cualquier parte puede sacar lo que necesita aprovechar. Generalmente, el nivel de resonancia que puede conseguir un grupo religioso en el ámbito político está dependiente de la cantidad de personas que defiende. Solo en los temas que ganan el apoyo más amplio del público, en vez de la mera aceptación por los creyentes, pueden ejercer la mayor influencia para impulsar la resolución a los problemas.

¿Y cómo ha podido tener la capacidad comunicacional de invitar a Obama y Castro a un acercamiento?

2.2. Recursos que posee el Papa y su papel como mediador diplomático

La influencia internacional del Papa se confirma con las relaciones diplomáticas del Vaticano con más de 180 países y regiones. Sin embargo, la manera de cómo ejercer tales recursos es más crucial. No sería un exitoso mediador diplomático sin dotes para las relaciones públicas, en eso, lo que hace el Papa Francisco no es intervenir directamente en los conflictos entre EE.UU. y Cuba, sino que apuesta por elegir Canadá y el Vaticano como un puente de negociación, porque son países relativamente neutrales. Esta estrategia facilita el proceso discreto del diálogo y conduce al histórico deshielo de las relaciones diplomáticas entre EE.UU. y Cuba.

2.3. Motivos personales por la identidad latinoamericana

A lo anterior, debería añadir otro motivo importante que es su identidad latinoamericana, ya que sirve como un factor muy favorable para la mediación con los cubanos, según los cuales "es latinoamericano, es argentino, siente lo mismo que nosotros y sabe que esperamos el pronto fin del embargo económico."[3]

No en vano que el presidente de Bolivia, Evo Morales, al ver el papel que jugó el Papa en el acercamiento entre Cuba y EE.UU., insistió en su mediación para solucionar la tensión diplomática entre Chile y Bolivia. El líder bolivariano planteó restablecer relaciones diplomáticas con Chile tras negociando en Vaticano el problema de la salida de mar. El papel mediador del Papa ofrece una posibilidad de iniciar las negociaciones difíciles en el continente latinoamericano.

3. Cambios de la función social de la Iglesia

Detrás de los logros del Papa en esos viajes en fomentar el diálogo entre los EE.UU. y Cuba, se experimenta un largo proceso de cambios de la función social de la Iglesia Católica a lo transcurrido de la

[2]Ramos, David. Papa Francisco y el histórico restablecimiento de relaciones Cuba - Estados Unidos. Recuparado de https://www.aciprensa.com/noticias/papa-francisco-y-el-historico-restablecimiento-de-relaciones-cuba-estados-unidos-75410/

[3] Miranda, Virginia. Un Papa con vocación política.(2015) El siglo de Europa. nº 1094 Recuparado de http://www.elsiglodeuropa.es/siglo/historico/2015/1094/1094inter_Papa.pdf

historia, junto con las vicisitudes de la situación mundial, entre subidas y bajadas.

3.1. La función convencional de la Iglesia Católica

Desde el siglo V, el poder del Papa empezó a dominar los derechos laicos. Hasta el nombramiento de los reyes europeos necesitaba la autorización del Papa, cuyo poder llegó a la cima en el siglo XII. Tras el siglo XIV, mediante el desarrollo de los países absolutistas del oeste de Europa, el auge de la clase burguesa y el despliegue de los movimientos de la Revolución Religiosa, el poder del Papa se volvió débil. En la Edad Moderna, el Papa se limitó a gobernar el Vaticano. Afortunadamente, la llegada de la época de colonización en el continente americano le brindó nuevo vigor a la iglesia católica por encargarse de evangelizar la fe, lo que era su función convencional.

3.2. La tendencia a intervenir en asuntos internacionales y la nueva función de promover la comunicación humana

Todo cambió después de la Segunda Guerra Mundial. El Papa Juan XXIII destacó la importancia de la paz mundial para proteger a los seres humanos y el Papa Pablo VI subrayó la urgencia del desarrollo equilibrado para proteger la dignidad humana en el contexto de la globalización. En su visita a Cuba, el Papa argentino, haciendo referencia a las palabras del Papa Juan Pablo II, instó a Cuba a que "transite por los caminos de justicia, paz, libertad y reconciliación".[4] En comparación con sus predecesores, merece la pena mencionar que el Papa Francisco es el primero que desempeña el papel de mediador diplomático y determina el giro estratégico del mundo.

3.3. Causas del cambio de papel de la Iglesia

El cambio de papel de la Iglesia se ralaciona con el entorno histórico y social. No se puede habar de una religión sin mencionar la sociedad en que se encuentra. En este sentido, cambio la función de la Iglesia porque l sociedad a cambiado mucho. Mientras las nuevas corrientes influyen y enriquecen las dortrinas, la Iglesia se vuelve más tolerante.

Conclusión

Basándose en los hechos arriba mencionados, se permite conocer que con el primer Papa de AL, no sólo se van cambiando las impresiones estereotipas del Papa sino que también promueve una nueva fisonomía de la Iglesia católica, en busca de nuevos encargos en el mundo actual para desarrollar y cumplir su misión como liderazgo religioso y mediador diplomático en fin de promover la comunicación humana.

Referencias bibliográficas

Libros:
Vázquez Palacios, F. (1993).La vista del Papa: una cultura transitoria. Universidad Veracruzana.

[4] El papa Francisco habla de “reconciliación” en su llegada a Cuba. Publicado el día 19 de septiembre, 2015 .Recuparado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/09/150919_cuba_papa_visita_ep

Artículos de revista:

Hakim, P. (2015). Cuba. EE.UU. y el continente americano. *Política exterior,* ISSN 0213-6856, Vol. 29, Nº 166, , pp120-pp129.

Miranda, V. (2015). Un papa con vocación política—Francisco acerca a Cuba y Estados Unidos, apoya el Estado palestino, clama por la justicia social. *El siglo de Europa*, ISSN 2254-9234, Nº. 1094 (26 enero), pp46-pp48.

Artículos de revista electrónica:

Miranda, V. (2015). Un Papa con vocación política. El siglo de Europa. nº 1094 . Recuparado de http://www.elsiglodeuropa.es/siglo/historico/2015/1094/1094inter_Papa.pdf

Artículos de prensa electrónica:

El poder del papa Francisco en el cambio de relaciones entre EEUU y Cuba. Univision.com, publicado el día 17 de diciembre, 2014 .Recuparado de http://www.univision.com/noticias/noticias-del-mundo/el-papa-francisco-el-mediador-discreto-entre-cuba-y-estados-unidos

Ramos, D. Papa Francisco y el histórico restablecimiento de relaciones Cuba - Estados Unidos. publicado el día 17 de diciembre, 2014. Recuparado de

https://www.aciprensa.com/noticias/papa-francisco-y-el-historico-restablecimiento-de-relaciones-cuba-estados-unidos-75410/

El papa Francisco, clave en el histórico deshielo entre Cuba y Estados Unidos. Telam.com.ar, publicado el día 17 de diciembre, 2014. Recuparado de http://www.telam.com.ar/notas/201412/89176-papa-cuba-estados-unidos.html

Bajo la perspectiva de cultura comparada: Reflexiones sobre los primeros intercambios culturales entre China y México

JING JIA

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: A pesar de la distancia geográfica y el origen social, la cultura china y las culturas latinoamericanas tienen características propias y también similitudes. Las civilizaciones de China y de México han inscrito brillantes páginas para el progreso y el desarrollo de la humanidad. Durante el siglo 16-18, con la apertura de nuevas rutas, como una estación importante de transferencia misionera entre China y España, México no sólo tuvo una profunda influencia en el intercambio cultural sino-latinoamericano, sino también estableció un puente comercial entre China y América.

España - México - Filipinas - China ha sido una ruta importante comercial y misionera, entre las cuales, Acapulco de México se convirtió en el centro de distribución de productos chinos a Centroamérica, el Caribe y otras partes de América, como porcelana, seda, artesanías, la literatura clásica y otras artes tradicionales de China. La ruta de China a México, también conocida como la Ruta de la Seda Marítima del Pacífico, contribuyó en gran medida al desarrollo del comercio de América Latina. A su vez, se realizó la difusión cultural por medio de intercambios comerciales.

A través de las teorías de cultura y literatura comparadas, vamos a investigar las raíces de los estrechos vínculos históricos entre China y México. No existe fronteras entre las culturas humanas, que son la riqueza común creada por distintos pueblos. Los intercambios culturales están desempeñando un papel cada vez más importante en las relaciones internacionales. En la actualidad, tanto China como México constituyen importantes países en la escena política y económica internacional, la profundización de ambos intercambios sin duda promoverá el progreso de relaciones bilaterales, y constituirá un testimonio de la amistad entre los dos pueblos.

Palabras clave: cultura china; cultura latinoamericana; México; Filipinas

A pesar de la distancia geográfica y el origen social, la cultura china y las culturas latinoamericanas tienen características propias y también similitudes. Las civilizaciones de China y de México han inscrito brillantes páginas para el progreso y el desarrollo de la humanidad. En esta tesis se va a investigar las raíces de los estrechos vínculos históricos entre China y México, a través de las teorías de cultura y literatura comparadas.

I. La teoría de la culturología comparativa

El estudio de la cultura comparada, también llamada culturología comparativa (en inglés *comparative culturology*), es una investigación intercultural e interdisciplinaria. Hoy en día, los estudios culturales comparativos se han convertido en la investigación transcultural. El hecho de los intercambios culturales

entre diferentes naciones y países confirma que cuando dos culturas se encuentran y se chocan, pueden descubrir la riqueza de ambas culturas, la existencia de la absorción y aprendizaje mutuo. Así a través de la comprensión y el aprecio entre diferentes civilizaciones, llega a formarse la cultura universal. En este contexto, se ha producido la teoría de la cultura comparativa, basándose sobre una perspectiva comparada, que es una visión transnacional, transleguaje, transdiciplinaria y transcultural. La culturología comparativa se caracteriza por lograr el descubrimiento y el dominio de la ley del desarrollo cultural, a través de estudios de la identidad y la diversidad de diferentes culturas.

Liang Qichao, el famoso pensador y político chino, ha hecho contribuciones significativas para crear la nueva disciplina de investigación intercultural. Cree que la cultura universal siempre logra un mayor desarrollo después del choque de dos civilizaciones. Por lo tanto, el desarrollo de la cultura mundial no tiende a la continuidad de la cultura china, tampoco lo es la asimilación horizontal de la cultura occidental, sino va a ser la fusión y la integración de dos civilizaciones (la civilización europea y la civilización china). Según esta teoría, Liang también predijo: el siglo XX es la edad del matrimonio de dos civilizaciones[1], en que el "aprendizaje occidental en el Oriente" y "aprendizaje oriental en el Occidente" ya es una evolución histórica inevitable.

Otro político chino Li Shenzhi, cree que cada una de las nacionalidades resulta de diferentes orígenes y de diferentes entornos geográficos, y cada una de estas culturas es en sí misma un suceso natural; y es por ello que también cada cultura posee su propio valor existencial. Sin embargo, cada uno de los sistemas culturales de la humanidad, bien posee desventajas en esto o ventajas en aquello, siendo por ello muy difícil precisar cuál de ellas absoluta y comprensivamente sobrepasa o se subordina a otro sistema cultural[2]. Por eso, una cultura debe asimilar los avances de otras culturas, y, por encima de todo, debe abrazarlas, digerirlas, hasta tal punto que trascienda el oposicionismo que hacia la otra cultura ha tenido durante muchos años. La así llamada cultura de las nacionalidades no es más que un modo de conocimiento del mundo y de sus logros, alcanzados mediante el desarrollo de su propia existencia[3].

En realidad, las diferentes culturas se comunican entre sí, y pueden promover el desarrollo cultural e incluso producir algo nuevo. Justamente bajo esta perspectiva, los estudios de cultura comparada buscarán la universalidad y la diversidad de las culturas humanas en un diálogo multicultural. A largo término, las particularidades culturales, que cuentan con diferentes rasgos nacionales y regionales, eventualmente deberán fusionarse en una cultura universal, de rasgos humanos y globales, aquello a lo que se denomina "cultura universal".

Distintas tradiciones, identidades, historias y formas culturales se han convertido en el contenido principal de los estudios de la cultura comparada. El gran intercambio cultural entre Oriente y Occiente del siglo XVII-XVIII, proporciona materiales básicos para la investigación de la cultura comparativa. En este período histórico, junto con el descubrimiento geográfico, la expansión colonial y la formación de los mercados de ultramar, las actividades misioneras jesuitas, han creado una gran mezcla de la cultura indígena con la cultura forastera en la era de globalización temprana, llegando a ser relativamente la fuerza motriz fundamental de los estudios interculturales.

[1] Zhou Xingyi, 1988.
[2] Li Shenzhi, 2012.
[3] Li Shenzhi, 2012.

II. Los intercambios históricos entre China y México

Durante el siglo XVI-XVIII, con la apertura de nuevas rutas, como una estación importante de transferencia misionera entre China y España, México no sólo tuvo una profunda influencia en el intercambio cultural sino-latinoamericano, sino también estableció un puente comercial entre China y América.

Cabe revelar una realidad histórica, el galeón de Manila o "nao china" que unía Asia, América y España a través del Pacífico, creándose así una gran ruta combinada de alcance mundial, que duró desde 1565 hasta principios del siglo XIX. Esta gran ruta no sólo traía productos chinos, sino que también civilizaciones y culturas orientales al Nuevo Mundo, que influían mucho en el arte mexicano en diversos campos. Esa oportunidad constituye uno de los primeros ejemplos de la mezcla entre la cultura oriental y occidental.

2.1 Intercambios comerciales

La de España - México - Filipinas - China ha sido una ruta importante comercial y misionera, entre las cuales, Acapulco de México se convirtió en el centro de distribución de productos chinos a Centroamérica, el Caribe y otras partes de América, como porcelana, seda, artesanías, la literatura clásica y la cultura tradicional de China. La ruta de China a México, también conocida como la Ruta de la Seda Marítima del Pacífico, contribuyó en gran medida al desarrollo del comercio de América y la prosperidad económica de las zonas costeras del sureste de China. A su vez, se realizó la difusión cultural por medio de intercambios comerciales.

Las mercancías llegaban a México, y desde allí se repartían a todas las regiones de la colonia. Algunos se exportaban a España, a través de Veracruz. En Europa eran muy apreciadas las mercancías asiáticas, de las que procuraban proveerse los comerciantes europeos por medio de Acapulco y Veracruz de México. Los fabricantes y productores asiáticos, particularmente los chinos, podían percatarse de los gustos imperantes en Occidente y llegaron a modificar el estilo y arte primitivos con objetivos mercantiles, para satisfacer sus demandas. Por ejemplo, en las porcelanas de la dinastía Chong Zhen (1736-1798), que ostentaban dibujos y grabados muy semejantes a los europeos; lo mismo sucedía con los tejidos y vestuario del siglo XVIII y principios del XIX.

2.2 Intercambios culturales

Por otra parte, era mayor la influencia cultural de los habitantes chinos en la tierra hispanoamericana, a través de sus creencias, de su comida, su idioma y las expresiones artísticas. El México de hoy es el resultado de la mezcla de diversas etnias indígenas autóctonas, con españoles y otros pueblos de Europa, con negros de África, con hombres del asiático. Las "Naos de China" no solo condujeron de Manila a Acapulco productos mercantiles, como tibores, vajillas, sedas, biombos, lacas, algodones, marfiles y especias aromáticas, también trajeron un contingente humano que trajo consigo su propia cultura.

Este comercio dio origen a un activo intercambio que se refleja sobre todo en las artes mexicanas durante los siglos XVII y XVIII. A través de las investigaciones de los objetos artísticos conservados en México, podemos ver que, las obras de arte industrial chinas, tuvieron amplia acogida en la Nueva España. Y además, se observaban gran influencia e imitaciones en muchas artes diarias y religiosas en México. Esas artes además de tener una categoría indiscutible en la sociedad, son un reflejo(testimonio) tan fiel de una época y de un determinado estado social, como las obras arquitectónicas o pictóricas.

En esta tesis, trataremos de ver algunos tipos de objetos que tenían más influencia en la manufactura y

decoración de los fabricantes.

El objeto más importante en el comercio a Nueva España a través de Filipinas, fue, sin duda, la porcelana china. Este precioso material que en Europa se conoció desde mediados del siglo XV, fue siempre buscada y coleccionada con pasión por las cortes. Durante el siglo XVIII la importación aumenta en relación con la creciente demanda. En la Nueva España los primeros datos sobre la importación de estas piezas los encontramos a fines del siglo XVI. En un libro traducido por Joaquín García, se leía notas sobre una vajilla de loza muy preciosa en 1572. Y en 1579, don Francisco de Zárate, se encargó del envío de la porcelana.

Ya desde el siglo XVII los cargamentos de las naos comprendían siempre un importante lote de objetos de porcelana, fabricados casi todos en la zona de Fu Jian, en los últimos años de la dinastía Ming (1348-1643) y Qing. Por lo tanto, el apogeo de la técnica justamente coincide con el reinado del emperador Kang Xi (1662-1722). Es muy interesante constatar que la época de Kang Xi y Qian Long también eran los reinados más prósperos durante la historia de la dinastía Qing. La porcelana china alcanzó un auge de la belleza del colorido y la exquisitez de la forma[4].

Los ejemplares que se conservaron en México son jarros con esmaltes de múltiples colores. Sin embargo, algunos tarros debían ser fabricados en Filipinas, que eran de categoría inferior, y que servían para contener especias propias de esa zona. La porcelana de más calidad empezó a llegar, desde mediados del siglo XVII y algunos ejemplares eran verdaderamente extraordinarios. Los tibores chinos que se encuentran en México, muy utilizados en el adorno de salas, oratorios y pasillos, varían de distintos tamaños. Eran también populares vajillas de proclamación, que estaban destinadas a los ayuntamientos con motivo de inauguraciones y proclamaciones.

Durante el siglo XVIII, se establecieron varias compañías europeas, donde empezó a hacer porcelana decorada con motivos occidentales, especialmente escudos. Se ve una mezcla entre la civilización china y la occidental. Estas vajillas mezclaban dibujos del más característico estilo chino con emblemas notables occidentales. Ese tipo de objetos ya servían como decoraciones y adornos para los condes y adelantados de Nueva España y las Islas Filipinas.

Otro artículo de importación era el mobiliario, dentro del cual, se destacaba el mueble oriental a base de lacas, dorados, con flores multicolores. Esa clase correspondía perfectamente al gusto del criollo mexicano, de la rica apariencia y del colorido. De procedencia china, también son característicos armaritos con cajones, cofres, clásicos vargueños y los biombos. Estos muebles chinos fueron especialmente gustados ya que venían con una rica decoración en oro, y con elementos típicamente chinos, como dragones, fénix, flores de loto, etc. Según algunos especialistas, son bastante numerosos los ejemplos de esta clase de muebles que han llegado a México. La mayoría servía como las sacristías.

Los marfiles que fueron muy gustados por los mexicanos de los siglos XVII y XVIII formaron un especial objeto de importación. Lo utilizaban para hacer esculturas. Las esculturas llegadas a México son siempre de carácter religioso, y las más comunes son los Cristo en la cruz. Esas figuras ya perdieron su aspecto primitivo, y correspondió a la apreciación de la belleza occidental. Pues, el Cristo debía ser la parte más importante y mejor trabajada. Estas imágenes han sido la gran mayoría en el mercado novohispano. También se encontraron otros ejemplos, como la Virgen, Virgen con el niño, San José, Nacimientos o determinados santos que sin duda, fueron exigidos hacer por encargos especiales. El más bello ejemplo de este tipo de esculturas, lo fue la maravillosa Sagrada Familia, joya del Museo de Arte Religioso, desaparecida hace pocos años.

Otro tipo de producto importado del galeón fueron las sedas chinas. Su importación llegó a ser muy

[4] Gonzalo Obregon, 1964.

cuantiosa. Las sedas chinas llegaban a la Nueva España en forma de piezas ya manufacturadas y bordadas, que podían servir de faldas, pañuelos, chales para mujeres, hechos para objetos lujosos como cubiertas de mesa, etc. Hay que mencionar las casullas y ornamentos religiosos labrados para iglesias, que son la mezcla de civilizaciones orientales y occidentales.

La cerámica mexicana sufre desde fines del siglo XVIII una fuerte influencia de las porcelanas chinas. En piezas poblanas de esta época aparecen figuras tomadas de los vasos orientales: mandarines, pagodas, puentecillos y pájaros estilizados de acuerdo con el gusto del extremo Oriente. Esta influencia fue tan persistente que se encuentra, a veces, hasta en piezas ya menos facturadas a principios del siglo xix con los característicos colores de esta época.

Los dibujos de estas lacas de China influyen también poderosamente en cierto tipo de pinturas mexicanas. Hay piezas del siglo XVIII fabricadas en México en las que árboles y pájaros están estilizados como en las pinturas tradicionales chinas. Un caso también muy curioso de interpretación nos lo presentan algunas pequeñas figuras en marfil. El caso más curioso es el de los niños dioses dormidos, acostados de lado, que representan una postura y hasta una sonrisa muy parecida al "Buda dormido". Cuesta mucho explicar esta fusión de dos temas tan diferentes y de dos concepciones tan diversas.

La porcelana y la seda, como grandes inventos chinos, son conocidos por su elegante color, y fina textura. Durante los siglos XVI y XVII, en Occidente todavía no se poseía la técnica de la fabricación de porcelana.

Sin embargo, con lo aficionados a la porcelana y seda, los europeos la fabricaban imitando el estilo chino, con los pabellones, flores y aves pintados encima, para cumplir las preferencias de los nobles. Se utilizaba la seda china para hacer el paño santo, vestimentos, vajillas, y ornamentos y otras decoraciones de la iglesia. Como se puede ver, los mexicanos respetaban mucho la cultura china, y la consideraba como la más alta, por eso, lo decoraban los ornamentos más sagrados en su creencia.

Por lo tanto, como representante de la cultura confuciana destacada de China, la cultura de la seda, de la cerámica, la pintura, las artes de los jardines y otras expresiones culturales se han difundido ampliamente en Europa, lo cual afectaba profundamente la estética y las ideas occidentales modernas.

Todos estos fenómenos que se nos plantean a través de los objetos provenientes del Oriente, demuestran que han existido intercambios culturales e influencias mutuas durante siglos y cada uno de ellos constituye un testimonio de una época o de una cultura.

Desde mediados del siglo XVI hasta el siglo XVIII, que fue la época dorada de la sinología de España, muchos misioneros de España empezaron la visita a China a través de México y las Filipinas, y regresaron a su patria también pasando por México. Han traído a la Nueva España muchos libros clásicos chinos y otras informaciones sobre la historia, cultura, política, religión y la filosofía oriental, por lo tanto, México se convirtió en el intermediario de las culturas oriental y occidental.

Revela una realidad histórica, la publicación de la obra de Juan González de Mendoza. Como prelado de los agustinos de España, Mendoza no pudo llegar a China debido a la interrupción, pero se aprovechó de los datos recogidos en México, escribió la gran obra *Historia de las cosas más notables, ritos y costumbres del gran reino de la China*, publicada en 1585. Fue un libro que relataba completamente la política, economía, cultura y costumbres de China. Después de la publicación en Roma, estuvo muy bien acogido en Europa y fue traducido a varios idiomas. Se convirtió en un puente de conocimiento sobre China para los pensadores y políticos importantes europeos. De este modo, se ha levantado un continuo entusiasmo por China en el Occidente.

2.3 Intercambios de la civilización agrícola

Desde los mediados del siglo XVI, la llegada de algunos cultivos agrícolas de América a China, causó cambios revolucionarios en la agricultura china. Ha jugado un papel importante para promover la producción agrícola de China y enriquecer la vida material de la gente. Entre los cultivos transmitidos a china, se puede dividir en tres tipos: (1) alimentos representados como el maíz, el camote; (2) verduras y frutas con representantes como tomates, pimientos y cacahuetes; (3) artículos de gusto como el tabaco, etc.

Esos productos han tenido un impacto amplio y profundo para la composición de la comida china y las prácticas culturales.

En primer lugar, los dos alimentos han proporcionado nuevas variedades de la producción de cultivos y han cambiado la composición de alimentos de China. Durante miles de años, los alimentos de la nación china se basan en el "grano" del arroz, el trigo, el mijo, el sorgo, los frijoles y otros granos. Después de la llegada del maíz y la batata, estos visitantes de lejos se establecieron rápidamente en el norte y el sur, y se adaptaron increíblemente al clima del país. Debido al alto rendimiento y la adaptabilidad a la sequía del maíz, se ha cultivado ampliamente en el norte de China, y fue sustituyendo en gran medida el mijo y el sorgo, los dos granos tradicionales, incluso ha sobrepasado la producción de trigo.

En segundo lugar, han cambiado la distribución de la producción de cereales de China, y promovido el enorme crecimiento de la producción total de alimentos. El maíz y las patatas dulces son cultivos de alto rendimiento y resistentes a la sequía, por lo tanto, se extendió la plantación de estos dos cultivos por el sudeste y el noreste del país. Muchas zonas e incluso colinas estériles ya se convirtieron en importante zonas productoras, como la provincia Yunnan, Guizhou, Sichuan, Shanxi, Hubei y Hunan[5].

En tercer lugar, debido a las diversas condiciones geográficas y climáticas en el vasto territorio del Nuevo Mundo, se produce una amplia variedad de verduras y frutas, como los cacahuetes, girasoles, tomates, pimientos, por lo que estas ricas variedades han mejorado la gastronomía del pueblo chino, y principalmente han satisfecho las necesidades de consumo. El primero es resolver el "qué comer", y con la aplicación del aceite de cacahuete y el girasol, ya puede responder "¿Cómo se alimenta bien"? Por lo tanto, las nuevas variedades de hortalizas y frutas enriquecieron no sólo los recursos comestibles, sino también la cultura de la comida china.

2.4 Intercambios en aspectos éticos

El filósofo y pensador alemán Leibniz, que fue uno de los primeros intelectuales europeos que reconocieron el valor y la importancia del pensamiento chino y de China como potencia desde todos los puntos de vista, reunía las cartas, libros e informes de los misioneros sobre China, ha editado y publicado un libro sobre la historia china. Creía que China y Europa eran diferentes en muchos aspectos, con sus propios puntos ventajosos, debían intercambiarse entre sí. el pueblo chino tenía una ética y civilización mejor que el Occidente. La cultura europea tiene la ventaja en áreas de razonamiento lógico, las matemáticas, la astronomía y otras teorías científicas abstractas. Mientras que en la filosofía de práctica, la ética y la teoría política, la cultura china es mucho mejor que en Europa. La cultura china cuenta con la filosofía de Confucio y la teología natural, y presta más atención a la técnica práctica y empírica. Ambas culturas han formado complementariedades, pueden aprender y comunicarse entre sí.

Leibniz opinaba en su libro que, China ya estaba cerca del concepto de país racional, donde su emperador era diligente, iluminado, tolerante, y benévolo, llegando a ser un modelo soberano de la sabiduría que debía seguir Europa. Clamó contra la decadencia moral del mundo cristiano. En esa época, los pensamientos y las ideas de Leibniz han tenido un impacto significativo en Alemania, Francia, España e

[5] Wang Jienan, 2011.

incluso en toda Europa, directamente dando lugar a la Ilustración en Europa y América Latina.

Como parte de la corriente principal ideológica y cultural, el filósofo expresa una nueva tendencia de la ideología occidental dominante y una nueva actitud cultural sobre China. Los intercambios culturales por la ruta marítima, no sólo participan en los cambios de la cultura y pensamiento europeo moderno, sino contribuyó directamente a la temprana globalización, la mezcla y el diálogo entre Este-Oeste.

3. Significación de los intercambios culturales chino-mexicanas

En resumen, las relaciones fructíferas entre China y México hoy en día nos dejan reflexionar otra vez los prontos intercambios culturales y comerciales entre Hispanoamérica y el asiático. El hecho de que la larga distancia geográfica que separa entre China y México, se haga casi imposible cualquier contacto entre ambos países en épocas anteriores. Sin embargo, es precisamente el Pacífico, que enlaza el extremo oriente y América Latina por la vía marítima, y que siguen comunicándose en el siglo XXI.

Ahora, nos vuelven a plantear las implicaciones de la ruta de la seda marítima, y el comercio del galeón ha hecho grandes contribuciones para fortalecer el desarrollo económico e intercambios culturales entre China, México y Filipinas. Después de los intercambios con los jesuitas en el siglo XVI, la cultura china se enfrenta directamente al Occidente y América Latina, y al final tiene una influencia muy trascendental para la mezcla de las dos civilizaciones.

Por primera parte, el contacto del Oriente a través de las navegaciones transportaba artículos mercantiles chinos de precio bajo y de buena calidad a la Nueva España por medio de Filipinas, los cuales han satisfecho la demanda de los objetos diarios para los indígenas mexicanos.

Segundo, se realizó la difusión cultural por medio de los vínculos comerciales. La difusión de la porcelana y la seda china a Hispanoamérica, no solo proporcionaban materias primas de muy bajo precio, sino que también han fomentado el desarrollo de las industrias manufactureras, como la de la seda, cerámica y escultura.

Tercero, han ofrecido condiciones para inmigrantes chinos enraizados en América Latina y Filipinas. Mientras ellos contribuían a la construcción económica, cultural de la urbanización, también han transmitido la cultura china. Las comunidades chinas que han formado en la ciudad de México, como la calle de Dolores, se convirtieron en uno de los medios de difusión de la cultura china.

Además, la cultura debe ser la piedra angular de la relación china mexicana. Mientras que los intereses comerciales, económicos y políticos varían y pueden ser fuente de tensiones, la cultura es lo que puede mantener la conexión entre América Latina y China, el elemento de apoyo sin el que el arco entre ambas puede derrumbarse fácilmente. En su más elevada expresión, la cultura no divide[6]. Por otra parte, el arraigo de la cultura fortalece el reconocimiento de la identidad cultural de ambas naciones, contribuirá al desarrollo económico. "Los amigos convergen hacia la cultura del caballero, y su amistad fomenta la benevolencia y la bondad", era la visión de Confucio[7]

A través de analizar la importancia del comercio de la ruta, nos sugirieron la posibilidad de continuar estableciendo contactos y relaciones más amistosas, y analizar cómo se prolonga esta peculiar correspondencia entre ambos países. A mi juicio, la mezcla de las culturas orientales y occidentales favorece el arraigo de la cultura china en el exterior. Y eso fortalecerá el reconocimiento de la identidad cultural china, volverá a contribuir las cooperaciones económicas.

[6] David Gosset, 2007.
[7] David Gosset, 2007.

4. Resumen

Los intercambios culturales están desempeñando un papel cada vez más importante en las relaciones internacionales. En la actualidad, tanto China como México constituyen importantes países en la escena política y económica internacional, la profundación de ambos intercambios sin duda promoverá el progreso de relaciones bilaterales, y constituirá un testimonio de la amistad entre los dos pueblos.

En comparación con los vínculos de las diferentes formas culturales de Oriente y Occidente, podemos ver que tanto la civilización oriental como la occidental son dos importantes culturas mundiales. Ambas tienen su propia ventaja y valor, no existe fronteras entre las culturas humanas, que son la riqueza común creada por distintos pueblos. Con el fin de entender bien la cultura multilateral, deben tener una consciencia de comparatismo, así se encontrará la diversidad y la unidad cultural del mundo.

Debido a los datos limitados en español, muchos temas en este campo académico siguen siendo en blanco, por lo que el tema requiere más investigación e información gráfica a fondo.

Referencias bibliográficas

Daiyun, Y. (2014).6, *Nuevos principios de literatura comparada*, Beijing: Editorial de la Universidad de Beijing.

de Hoyos, R. J. (2006), "El recurrente valor geopolítico de Macao: 1557 - diciembre 20,1999 - 2049 Relaciones entre América Latina y China a través de Macao", *Estudios Internacionales.*

Fuwei, S. (2014).7, *Historia de los Intercambios Culturales Sino-occidentales*, Shanghái: Editorial del Pueblo de Shanghái.

Jienan, W. (2011), *Historia de los Intercambios Culturales Sino-occidentales*, Beijing: Editorial del Pueblo.

Kai, Z. (2013), *Historia de las Relaciones sino-españolas*, Beijing: China Intercontinental Press.

Liping, (2004), *La literatura y el arte oriental y en los ojos de los occidentals*, Shanghái: Editorial de Educación de Shanghai.

Obregon, G. (1964), "Influencia y contrainfluencia del arte oriental en Nueva España", *Historia Mexicana*, Vol. 14, No. 2 (Oct. - Dec., 1964), pp. 292-302.

Oropeza Keresey, D. (2011), "La Esclavitud Asiática En El Virreinato De La Nueva España", *Historia Mexicana*.

Shenzhi, L (2012), "Distinguiendo Similitudes Y Diferencias; Combinando Oriente Y Occidente. Perspectivas Presentes Y Futuras De La Cultura China", *Estudios de Asia y África.*

Shunqing, C. (2010), *Manual de literatura comprada*, Beijing: Editorial de Educación Superior.

Slack, Jr. E.R. (2009), "The Chinos in New Spain: A Corrective Lens for a Distorted Image", *Journal of World History.*

Valdés Lakowsky, V. (1985), "Cambios en las relaciones transpacíficas: del Hispanis Mare Pacificum al Océano Pacífico como vía de comunicación internacional, *Estudios de Asia y África*.

Valdés Lakowsky, V. (1980), "México y China: Cercanía en la distancia", *Estudios de Asia y Africa.*

Wuying, (2009), *la Comunicación Externa de la Cultura: Teoría y Estrategia*, Shanghái: Editorial de la Universidad de Comunicaciones de Shanghái.

Xiping, Z (2009), *El intercambio cultural oriental y occidental con el surgimiento de la sinología*, Beijing: Editorial de Zhonghua.

Xingyi, Z. (1988), "comentarios de las contribuciones de Liang Qichao sobre estudios comparativos entre la cultura oriental y occidental", *Estudios Académicos* 01.

ADENDA

DIDÁCTICA

Entre virtualidad y realidad: paradigma comunicativo de multimedia en el currículo educativo de ELE[1]

MAN YU

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Resumen: La sociedad informática entre virtualidad y realidad exige una enseñanza renovada. A su vez, la nueva educación reclama también un currículo educativo adaptable a la realidad del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido. La virtualidad informática potencia la autonomía de apendizaje, pero no se basta a sí misma. Un currículo abierto y flexible puede dar la figura de un profesor reflexivo, orientador y estimulador, que debe ser un acompañante que sepa prepararse para navegar por los océanos procelosos de la información e interpretar la superabundancia. Esto obliga a redefinir los papeles del profesor-alumno en las asignaturas idiomáticas. Una buena selección de paradigma comunicativo facilitará la tarea didáctica. Este estudio muestra unos paradigmas comunicativos en currículo educativo de ELE que puedan ser útiles para el docente que ha entrado recientemente a este ámbito, y también para el que necesita una actualización de los recursos de que ya dispone.

Palabras clave: ELE; currículo educativo; multimedia**.**

1. Introducción

Como nuevo medio de comunicación, el mundo virtual de Internet se está desarrollando con la tasa de expansión más rápida de toda la historia y a escala supranacional. Además, contiene una cantidad casi infinita de documentos de todos los tipos, y para todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las consecuencias de este crecimiento vertiginoso es que cada año recibimos un mayor número de alumnos que ya están acostumbrados a utilizar la internet. Saben navegar, saben comunicar, en algunos casos ya mantienen su propio sitio en la Web. Es lógico que lleguen a nuestras clases con la expectativa de que nosotros los profesores vayamos a explotar en nuestros cursos los poderosos hipertextos multidimensionales, frente a los lineales de siempre. Todo esto nos presenta una serie de oportunidades para el desarrollo de nuestro campo profesional, y al mismo tiempo una serie de obligaciones como profesionales.

Igual que el ordenador o la multimedia, la lengua es un instrumento de comunicación también. Comunicación y telecomunicación tienen el mismo objetivo: relacionar a las personas, crear el vínculo social, fundar la intersubjetividad. Dice Lázaro Carreter (2003) que el profesor de Lengua y Literatura es, primeramente, profesor de comunicación oral y escrita. En ese sentido, él, más que nadie, cree que

[1] Este trabajo ha sido financiado por la Fundación Nacional de Investigación de la Ciencia Social de China（*国家社会科学基金项目"国际比较视野下我国西班牙语课程标准研究"的阶段性成果*）.

la computadora es un paradigma comunicativo importante. De hecho, en la actualidad existe la opinión generalizada de que la aplicación de los recursos tecnológicos en el aula de ELE es muy importante:

> *Durante años, los profesores de ELE nos hemos dedicado a recortar fotografías, anuncios, textos y titulares de revistas y periódicos o hemos fotocopiado ese cuento, este artículo o aquel poema para crear actividades para nuestras clases. O bien hemos grabado cintas y cintas con entrevistas, reportajes, películas, anuncios de publicidad y cortos para proyectarlos en el aula y trabajar las diferentes destrezas. E, incluso, hemos estado en los bares, en las discotecas o en casa escuchando música y, en seguida, hemos caído en la cuenta de que utiliza los imperativos o los presentes o los pronombres y la hemos usado en la clase con esos fines. Pues bien, ahora ha llegado el momento de economizar los recursos porque muchos de ellos los tenemos en la red, al alcance de un clic y de algunos minutos de navegación, otros tantos de preparación y, claro, la lógica e inseparable creatividad e imaginación puestas al servicio de las necesidades de los alumnos (Rodríguez Martín, 2004).*

Siempre hemos querido incitar a nuestros alumnos a la lectura. Pues bien, basta con que ampliemos el concepto de texto para que demos entrada a la informática, con el aliciente, además, de que el texto computacional se ha convertido ya en hipertexto, en texto multimedia, por lo que es mucho más motivador que el texto tradicional, más pluridimensional.

Como es sabido, en la selección y organización de los contenidos en los programas de estudio, el plan curricular asemejaría una guía, que pueda servir para la sistematización y estructuración de este proceso. Para la consecución y realización de los objetivos educativos, llevamos pensando: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Todo eso necesita que se proponga un plan de acción adecuado en donde se concretan las concepciones ideológicas, socioantropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas, para determinar los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover. El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico se determina por los planes y programas de estudio (que luego veremos que no son lo mismo que el currículo). Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que se harán para poder lograr el modelo de individuo que se pretende generar a través de la implementación del mismo.

2. Aspectos fundamentales del currículo educativo

El concepto currículo o currículum se refiere no solamente a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino a todos los aspectos que implican la elección de contenidos, disposición de los mismos, necesidades de la sociedad y tecnología disponible.

Ha sido difícil establecer definiciones claras y precisas de currículo, porque hay tantas definiciones como autores que han estudiado el tema entre los cuales se han destacado: Tyler (1949) cree que para elaborar un currículo se debe responder a 4 preguntas básicas: ¿Qué fines desea alcanzar la enseñanza? ¿Qué experiencias educativas ofrecen mayores posibilidades para alcanzar esos fines? ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias? ¿Cómo comprobar si se han alcanzado los fines propuestos? Sthenhouse (1998) propone un modelo de Investigación y Desarrollo del Currículum. El currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor. Stenhouse afirma que las ideas pedagógicas se presentan como más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción.

Para que el currículo sea el elemento transformador, debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. El objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado deben ir unidos.

Respecto a estas concepciones donde se tiene referencia tanto a las prescripciones o plan como a lo que ocurre en la escuela, se tienen los siguientes planteamientos del currículo (Posner, 1998):

a) Formal: se refiere a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando sus condiciones académico-administrativas. Éste es el que plasma en el documento llamado plan de estudios, instrumento oficial, que junto con sus programas constituye la estructura académica, legal y económica de la escuela.
b) Real, operativo o vivido: es la puesta en práctica del currículo formal, con sus respectivas modificaciones por las características de los docentes y los alumnos, factores socioculturales, económicos y políticos.
c) Oculto: revela las tensiones entre las intenciones (formal) y la realidad de la escuela. Representa las normas institucionales y valores no explícitos en el currículo formal, ni por los profesores ni funcionarios escolares.
d) Extra curriculo: experiencias planteadas adicionales o externas al currículo formal, es voluntario y vinculado a intereses estudiantiles.

Por lo tanto, el currículo de la institución educativa debe definir el aprendizaje que se espera que todos los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar y debe tener los siguientes elementos:

a) Plan de estudios: para definir la organización del tiempo en el cual se desarrollan las actividades semanalmente, la cantidad de horas por asignatura y los horarios por curso.
b) Programas de estudio: que permita organización didáctica del año escolar para asegurar el logro de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, el tiempo de los objetivos, con actividades, metodología y evaluación para cada curso y asignatura.
c) Mapas de progreso: describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada asignatura y constituyen marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje.
d) Niveles de logro: los cuales describen los desempeños que exhiben los estudiantes en las asignaturas que al final de cada ciclo escolar evalúa.
e) Textos escolares: los cuales desarrollan los contenidos definidos en el currículo y permiten implementar el currículo en el salón de clases. Estos textos deben ser evaluados cada año por los maestros y cambiarlos cuando se considere necesario.
f) Evaluaciones: parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se elaboran para constatar regularmente el logro obtenido por los estudiantes.
g) Línea pedagógica: es el enfoque socio-cognitivo que tenemos de la educación, debe ser una metodología activa, que forma estudiantes comprometidos con el desarrollo de las clases y otras actividades; el desarrollo de la creatividad e innovación en las metodologías impartidas,

utilizando material y recursos variados, que impliquen la incorporación de informática y tecnología moderna en el desarrollo de las clases, favoreciendo la reflexión crítica y responsable de los contenidos y temáticas de sus programas académicos.

Dentro del marco del nuevo enfoque pedagógico los contenidos son un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben aprender los educandos y los maestros debemos estimular para incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante. Si bien es cierto que los contenidos son un conjunto de saberes o formas culturales esenciales para el desarrollo y la socialización de los estudiantes, la manera de identificarlos, seleccionarlos y proponerlos depende del enfoque teórico que se decida, sin embargo, independientemente de dicho enfoque, los contenidos son el elemento de convocatoria de estudiantes y docentes, es decir son el elemento central del proceso Enseñanza y Aprendizaje.

3. Del currículo educativo al recurso multimedia

El decreto de currículo recoge, como finalidad, la incorporación de las nuevas tecnologías en un doble aspecto: intercurricular (como medio didáctico común a todas las áreas y recurso familiar a profesores y alumnos); curricular (como contenido propio del área de Lengua Castellana y Literatura).

Esta presencia de las nuevas tecnologías en el currículo debe constar en los diferentes niveles de concreción curricular: proyectos educativo y curricular, programaciones didácticas y programación de aula (unidades didácticas).

Por una parte un currículo educativo incluye contenidos y objetivos generales, esto es, lo relativo a las descripciones de los estándares o niveles de referencia para el español. Por otra parte, en la línea pedagógica, debemos prestar atención a la metodología activa, al desarrollo de la creatividad e innovación en las metodologías impartidas, utilizando material y recursos variados, que impliquen la incorporación de informática y tecnología moderna en el desarrollo de las clases. Con respecto a la nueva exigencia de los alumnos, debe multiplicar los materiales y metodologías que ponen a disposición del profesor.

Actualmente, en las áreas lingüísticas, así como en ELE, el método comunicativo es el que predomina y se impone en todas partes, el cual da protagonismo al estudiante y al desarrollo del autoaprendizaje por medio de tareas comunicativas interactivas. De acuerdo con Sitman (1998), el enfoque comunicativo se caracteriza porque el estudiante, impulsado por la necesidad de comunicarse en la lengua meta, desarrolla diversas estrategias de aprendizaje que le permiten adquirir los conocimientos y desarrollar las cuatro destrezas que, a su vez, hacen posible la comunicación en la lengua meta. Sin embargo, no debe olvidarse que es el profesor quien ejerce de filtro de los materiales y de los conocimientos que llegan al alumno y que tiene que contar necesariamente con una formación completa, basada, entre otras variables, en la posesión de fundamentos teóricos sobre las diferentes teorías lingüísticas cuyas tesis han incidido mayormente a la enseñanza de ELE, en la posesión de fundamentos prácticos en la aplicación de las distintas orientaciones metodológicas y en el manejo de materiales didácticos, y en la capacidad para adaptar los conocimientos teóricos y prácticos al contexto docente.

Por lo tanto, y aunque parezca una perogrullada, es necesario que el docente adquiera un bagaje teórico-práctico de su disciplina, pues al fin y al cabo lo transmitirá al alumno, casi siempre de manera implícita, a la vez que mejorará la eficacia de su propio trabajo y provocará que sus alumnos reciban con más eficacia los conocimientos transmitidos.

En ese sentido, los profesores de lenguas están llamados a iniciarse en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en el mundo de las telecomunicaciones, puesto que ellas van a ser el paradigma comunicativo de este milenio. Antes, ELE se centraba casi exclusivamente en el lenguaje verbal y, dentro de éste, en el lenguaje escrito. Se omitía el estudio de otros lenguajes (oral, musical, gestual, icónico...). El nuevo planteamiento comunicativo es más coherente e interdisciplinario, por ser un enfoque globalizador.

Teóricos como Girard (1972: 23-24) han propuesto que el profesor de lengua tenga presente que su objetivo principal es el de enseñar a interactuar lingüísticamente y debe basarse en todas las teorías gramaticales que le sean útiles. Pero, en este punto, conviene tener presente que el profesor, para que pueda efectivamente desarrollar esta tarea ecléctica, debe conocer a fondo las teorías lingüísticas y tiene que ser capaz de combinarlas en un marco general sin la necesidad de enseñarlas (Cuenca, 1992: 13); esto es, el profesor no tiene que explicar los conocimientos teóricos, sino aplicarlos, pues está demostrado que el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales no garantiza el dominio de una lengua, sobre todo a los niños que aprenden una lengua sin la necesidad de que un profesor les explique conceptos gramaticales varios, no en cambio con los adultos, a quienes el uso de algunos conceptos metalingüísticos puede ayudar a que el proceso de aprendizaje se acelere. En este sentido, "la finalidad de la clase de lengua es potenciar la competencia lingüística de los alumnos y no hacer de éstos unos especialistas en gramática" (Tusón, 1980: 27). Hoy en día se acepta la idea de que la lengua (instrumento de comunicación) es un sistema de signos complejo que se combinan mediante reglas gramaticales, pragmáticas y culturales. Esta aceptación supone que deban conocerse profundamente si lo que se pretende es garantizar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, es decir, competencia lingüística, discursiva, sociocultural y estratégica (Santos, 1999: 84).

Una buena selección de materiales y su actualización constante facilitarán la tarea didáctica. La Web como medio no sólo nos ofrece la posibilidad de hacer cosas nuevas, impone nuevas maneras de trabajar también. Es sobre todo un medio de comunicación entre personas, y como tal tiene un enorme potencial para la enseñanza, sobre todo para la enseñanza de las lenguas. Este potencial se basa en algunos aspectos de la Web como medio comunicativo, que en su conjunto nos ofrecen una serie de nuevas herramientas que se pueden utilizar para fines educativos.

a) Una red de enlaces. La Web consta básicamente de una cantidad casi infinita de documentos relacionados uno con otro por medio de enlaces. Estos enlaces ofrecen la posibilidad al autor de construir o sugerir los caminos a seguir. El usuario tiene cierta libertad sobre cómo y cuándo navega por los enlaces, y en muchos casos crea y sigue su propio y único camino por el material.
b) Multimedia. Los documentos de la Web permiten toda clase de contenidos en forma electrónica:

texto	puede ser corto o largo, en cualquier lengua, utilizando cualquier registro o tipo de lenguaje - es decir, cualquier material escrito
imágenes	fotos, mapas, dibujos - cualquier imagen gráfica
sonido	incluye el sonido grabado electrónicamente, pero igualmente la grabación digital de cualquier sonido de otra fuente - por ejemplo de la voz humana, o de un disco compacto
vídeo	imágenes grabadas digitalmente o convertidas de otra fuente, imágenes o dibujos animados

Estos contenidos se pueden combinar de cualquier manera dentro de un mismo documento, o en una serie de documentos enlazados entre sí.

El primer atractivo de la Web para profesores y estudiantes del español es muy obvio -es simplemente que allí podemos encontrar una enorme cantidad de palabras-. El gran reto es, ¿cómo aprovecharnos de ellas? La primera cosa que se nos ocurre es tratar la Web como tratamos los medios ya existentes como la prensa o la televisión: nos proporciona ejemplos de lenguaje que luego podemos utilizar o adaptar para nuestras clases. Sólo después nos damos cuenta de que debemos dar un paso más grande y mucho más significativo: adelantarnos a considerar cómo este nuevo medio se podría explotar por sí mismo, por sus propias características.

a) Medios de comunicación. Para darse cuenta de lo que significa la Internet para nosotros, profesores de lengua española, basta reflexionar un momento sobre un aspecto tan básico como el acceso que tenemos a la prensa en lengua española. Con acceso a la Internet, podemos encender el ordenador, y tener delante el periódico de hoy mismo, a la misma hora que los colegas en España lo están comprando en el quiosco de la esquina. Y no sólo uno, como por ejemplo El País (http://www.elpais.es/). Podemos acceder también a El Mundo, ABC, etc., toda una gama enorme de periódicos tanto nacionales como regionales y locales. Lo que es más, algunos de ellos en su versión electrónica incluyen artículos o secciones que no aparecen sobre el papel impreso. Algunos ofrecen las posibilidades del medio con actividades interactivas como debates o encuestas en tiempo real. Y aparte de España, podemos dirigirnos a la prensa latinoamericana, del país que se quiera. ¿Qué podemos hacer con el material? Leerlo, por supuesto. Imprimirlo tal como aparece en la pantalla. O bien seleccionar parte de ello, guardarlo en nuestro propio ordenador, y adaptarlo con nuestro procesador de textos para luego imprimir la versión adaptada y entregársela a los alumnos. Podemos así convertir dos párrafos (o cinco, o diez) de un artículo del periódico en, por ejemplo, un ejercicio de comprensión de lectura. Además, aparte de la prensa escrita, hay varios canales de radio (http://www.rtve.es/rne/envivo.htm) que han colocado sus emisiones en la Web, en tiempo real y con una buena calidad de sonido. Esto nos podría beneficiar enormemente, sobre todo a los que vivimos y trabajamos en lugares donde no se reciben bien (o del todo) las emisiones por vías más tradicionales como onda media, o FM o las emisiones televisivas.

b) Sitios oficiales o no-oficiales. Aparte de la prensa, existe una gama enorme de sitios en la Web de tipo oficial -es decir, que representan a organismos de varios tipos, sean públicos,comerciales o bien voluntarios-. El gobierno (http://www.map.es/homepage/ index.html), las autonomías, los ayuntamientos, todos tienen su sitio Web más o menos desarrollado. Sin embargo, la gran mayoría de los documentos que se pueden encontrar en la Web provienen de grupos o individuos que no representan a nadie más que a sí mismos. Es decir, no son 'oficiales' en el sentido utilizado anteriormente. Hay de todo. Muchos de ellos tratan temas de ocio o de aficiones, como deportes, cine (http://www.cinespain.com/) o música; tampoco pierden la oportunidad de expresar sus ideas las campañas de tipo político o social. Otros quieren compartir con el mundo las bellezas de su propio pueblo, o de otro lugar querido. Como es de suponer, el lenguaje usado en este tipo de sitio suele ser más informal, y el material menos fiable, y como consecuencia tenemos que ejercer nuestras facultades evaluativas con aún más cuidado. Al mismo tiempo muchos de ellos dan fe de un entusiasmo y una creatividad enormes, y por eso mismo muchas veces vale la pena buscar una manera apropiada de aprovecharse de ellos.

4. Orientaciones didácticas sobre el uso de multimedia para actividades de aprendizaje

Frente al desarrollo de este nuevo medio nosotros también tenemos que desarrollarnos como profesionales, porque nos va exigiendo toda una serie de nuevos conocimientos, destrezas y maneras de trabajar. Como mínimo cada profesor de español debe enterarse de las posibilidades de la Web para la enseñanza de la lengua, y también debería familiarizarse con las técnicas esenciales para la explotación de estas posibilidades con sus alumnos.

Podemos distinguir tres niveles, o áreas, que deberían preocuparnos: a nivel personal, saber en qué consiste el medio y cómo usarlo; a nivel pedagógico, saber cómo aprovecharse de ello en el trabajo profesional, y a nivel de equipo, colaborar, repartir responsabilidades, asegurar la formación profesional de cada uno.

A nivel personal, cada profesor debe aprender los pasos básicos para aprovecharse de los materiales. A nivel pedagógico, el profesor de español debería desarrollar sus propios criterios para la selección de materiales y diseñar actividades didácticas que se aprovechen de las características del medio. A nivel de equipo, los profesores en sus departamentos y colectivos tendrán que hacerse conscientes de sus necesidades técnicas y colaborar con colegas para crear un ambiente de tomar decisiones estratégicas colectivas.

El bloque de contenido, denominado Sistemas de comunicación verbal y no verbal, permite integrar en el aula, como contenido curricular y como medio didáctico, los recursos informáticos. La aplicación de los recursos informáticos es más reciente que la de los recursos audiovisuales. Debemos empezar a introducirlos progresivamente en nuestra área, aunque sin caer en la idea simplista de que la mera utilización de materiales "modernos" mejora la calidad de la enseñanza. Antes de llevar una actividad informática al aula, el profesor debe hacer una serie de actividades previas:

a) Conocer los medios de que dispone.
b) Diseñar actividades para esos medios.
c) Organizar el trabajo en clase (horas de duración, instrucciones, material informático a utilizar, agrupamiento del alumnado...).

Los pasos que hay que dar para conseguir todo esto son tantos, tan grandes, y de tan diversos tipos, que debe de estar bien claro que esta tarea no es algo que podemos dejar al individuo, en la espera de que la cumpla toda por sí solo. Exige un programa de formación del profesorado en el uso de los ordenadores y de la Web: para poder participar en la explotación de estos nuevos medios, los profesores necesitan profundizaren sus propios conocimientos y destrezas; para formarse en la evaluación y el diseño de materiales y actividades didácticas eficaces necesitan oportunidades adecuadas, y sobre todo tiempo.

Como medio de actividades, nos presenta materiales en forma de textos, imágenes, sonido y vídeo. Sin embargo, la Web nos otorga la oportunidad de ofrecer a nuestros alumnos una gama más amplia de modos de interacción con la lengua. Claro está, siempre hay que tener en cuenta las características del medio, que funciona a base de hipertextos enlazados unos a otros, que puede emplear una combinación de medios, que el acceso puede ser abierto en el tiempo y en el espacio.

Es decir, tenemos la oportunidad de crear actividades basadas sobre una serie de documentos que constan de una combinación de texto, imagen, sonido y/o vídeo, relacionados entre sí, a las cuales nuestros alumnos pueden acceder desde cualquier sitio (su propia casa, una biblioteca, otra ciudad, otro país) a cualquier hora de cualquier día (un sábado a medianoche, por si acaso).

Podríamos clasificar algunas de estas actividades de la siguiente manera:

a) *Lectura guiada:* El profesor propone textos relevantes, ya existentes en la Web, y les ofrece a los alumnos una guía o un camino a seguir para adentrarse más en el tema estudiado.
b) *Ejercicios lingüísticos o gramaticales:* Ejercicios interactivos o sin interacción, para practicar por ejemplo puntos de gramática o destrezas de lectura. El alumno puede enviar su trabajo al profesor mediante un formulario electrónico, o bien puede ser corregido por el ordenador, como en el caso del CALL (Computer Assisted Language Learning - El aprendizaje de las lenguas con el apoyo de los ordenadores) tradicional. Podrían existir como parte integrante del curso de estudios, o bien como suplemento optativo.
c) *Materiales didácticos:* El profesor pone el contenido de la clase, o parte de ello, sea una conferencia de una hora o bien las instrucciones para una serie de actividades, en una página Web; estas páginas, como todas las de la Web, tienen la ventaja de que pueden incluir enlaces directos a cualquier otra página o sitio de la red mundial.
d) *Materiales suplementarios:* El profesor recomienda ejercicios, materiales y actividades que complementan los de la clase semanal o diaria.
e) *Comunicación interpersonal:* Como ya queda dicho, la Web también es una herramienta para la comunicación entre personas. Esta comunicación puede ser en forma escrita u oral; en tiempo real, como en las conferencias en vídeo o en audio, o asincrónica, como en el correo electrónico. Podría también incluir elementos de trabajo colaborativo, donde los participantes comparten un mismo 'espacio virtual', y cada uno tiene la posibilidad de contribuir a un documento común que aparece en todas las pantallas.

Podemos así diseñar actividades comunicativas orales o escritas, para dentro o fuera de la clase; usar el correo electrónico, crear foros de discusión para nuestros alumnos, buscar contactos en universidades y colegios de todo tipo, por todo el mundo.

No deberíamos olvidar tampoco un aspecto muy útil del correo electrónico: junto con un mensaje normal se puede remitir cualquier tipo de documento digital -texto, imagen, sonido, vídeo-. Así se nos permite el envío entre alumno y profesor de trabajo y de correcciones; el trabajo enviado podría ser un ensayo escrito, o bien la grabación de una actividad oral en una ficha de sonido.

5. Conclusiones

Basándose en el currículo educativo de ELE el paradigma comunicativo va cambiándose desde la aparición de la informática. El texto se ha convertido en hipertexto, en texto multimedia. Se ha impuesto una nueva lectura y una nueva escritura, interactivas en vez de secuenciales. Como dice Terceiro (1996), *"con los bits escribimos no sólo textos y conceptos, sino también imágenes y sonidos. Es un tipo de escritura, la digital, que hace realidad el sueño de Leibnitz, cuando, en una carta escrita al duque de Hannover en 1679 para interesarle en la financiación de su proyecto, le hablaba de un sistema de escritura que 'pintase los pensamientos'"*.

El ordenador es aquella máquina general, capaz de hacerlo todo, soñada por el filósofo alemán. Hoy nadie discute que Internet es un marco de docencia y de aprendizaje muy aprovechable y que presenta multitud de realizaciones comunicativas reales, pero conviene no olvidar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente de ELE quien debe filtrar los materiales existentes para que al alumno use los más adecuados en cada momento de su etapa formativa.

Sin embargo, ningún individuo podría llegar a dominar todas las técnicas y destrezas necesarias

para explotar al máximo estas nuevas tecnologías; a fin de cuentas, somos profesionales de la lengua y de la enseñanza, no necesariamente de la tecnología. Por eso se exige el establecimiento de una cultura de trabajo en la que podamos compartir nuestra propia experiencia con los compañeros, y en la que se aprovechen las distintas destrezas de cada uno. Tendremos que reflexionar sobre la relación entre colegas, y tal vez redefinirla.

También hay que tener en cuenta que la introducción de estas nuevas maneras de enseñar y de aprender traerá inevitablemente consigo consecuencias para la relación entre el profesor y los alumnos. Ésta no es la ocasión de profundizar en este tema, simplemente lo señalamos aquí como algo que no se puede descartar.

Todo esto supone un gran esfuerzo para todo el profesorado, sobre todo para los que nos formamos como profesores en la época de información, que ya tiene integrada la Internet como un recurso en nuestro trabajo como profesores, y en el de nuestros alumnos en su empeño de aprender y dominar la lengua española.

Referencias bibliográficas

Casarini, Martha (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.

Cuenca, M.ª J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem Edicions.

Díaz Barriga, Ángel (1985). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2005). *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Trillas, México.

Gimeno Sacristán, José (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*, París, Colin / Longman.

Lázaro Carreter, F. (2003). *El nuevo dardo en la palabra*. Barcelona: Círculo de Lectores. pp. 250.

Peñaloza Ramella, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Posner, George (1998). *Análisis de curriculum*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.

Rodríguez Martín, J.R. (2004). *El uso de Internet en el aula de ELE*, en RedELE, núm. 2, octubre 2004, Ministerio de Educación y Ciencia [http://www.mec.es/redele/revista2/rodriguez.shtml].

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco / Libros.

Sitman, R. (1998). *Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del ELE*, en el Boletín de ASELE, 12, pp. 7-33; y en Espéculo, 10 en [http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html].

Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum.* Morata, Madrid. (Prólogo y Cap I, págs. 9 a 31).

Terceiro, J.B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid. Alianza.

Tusón, J. (1980). *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago: The University of Chicago press.

Adquisición de la gramática del español en niños y adultos sinohablantes. La concordancia nominal

LAURA ZUHEROS GARRIDO
Instituto Cervantes de Pekín

VICTORIA MARRERO AGUIAR
UNED

Resumen: Son muchas las creencias que giran en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras a edades tempranas, creencias en muchos casos erróneas o matizables. No obstante, e independientemente de que los docentes cuenten o no con experiencia en el aula con niños, lo que ningún profesor duda es que el proceso de enseñanza-aprendizaje difiere según la edad.

El objetivo de este trabajo es ofrecer una visión general de las diferencias principales que podemos encontrar entre niños y adultos, prestando una especial atención al aprendizaje de la gramática y en concreto en la concordancia nominal de género y número. Para ello, se aportarán datos obtenidos de un estudio llevado a cabo en el IC de Pekín sobre la producción lingüística de estudiantes principiantes.

Palabras clave: ELE; concordancia nominal; género; número; sinohablantes; edad; niños vs adultos; contexto de instrucción

1. Introducción

El español en Asia cuenta con un reconocimiento cada vez mayor. Crece el interés por nuestra lengua y, como consecuencia, aumentan también el número de estudiantes y los departamentos de los centros educativos (escuelas, academias y universidades) que la ofrecen para su estudio. Cada vez se habla más del español para sinohablantes y la bibliografía se va ampliando considerablemente. No obstante, la mayor parte de los estudios realizados se centran en aprendientesde edad adulta y muy especialmente en un contexto universitario. Pero, ¿qué hacemos cuando nos encontramos en el aula con estudiantes que no superan los 12 años de edad? ¿Estamos preparados los profesores para enseñarles español? ¿Sabemos cómo aprenden y hasta dónde son capaces de llegar?

Esta es la nueva situación que abordamos en este trabajo; el Instituto Cervantes de Pekín, cuenta con un alumnado cada vez más joven y muchos profesores tienen reticencia a enseñar español a niños. Para hacer frente a esta ineludible realidad, es necesario que el profesorado conozca este perfil de alumnado y se familiarice con las diferencias existentes entre niños y adultos en lo que respecta a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Enseñanza de lenguas extranjeras a niños. Las creencias del profesorado

Todos los profesores contamos con una formación, experiencia y tradición educativa que influye en nuestra forma de enseñar. Además, tenemos unas creencias que determinan nuestra docencia. Según Richard y Lockhart (1997):

> *Lo que los profesores hacen es un reflejo de lo que saben y creen y el conocimiento de los profesores y el 'pensamiento' de los profesores proporciona la base o el esquema que guía las acciones que llevan a cabo en el aula.*

Muchas de las creencias compartidas por el profesorado son cuestionables o no se ajustan a la realidad, ideas preconcebidas influidas por la sabiduría popular o generalizaciones erróneas a partir de ciertos contextos. Que los niños aprenden más rápido que los adultos, o que cuando somos pequeños no tenemos dificultades con el nuevo idioma son algunas de estas creencias que mencionamos.

Es necesario, por tanto, matizar este tipo de afirmaciones que se encuentran ampliamente extendidas e incluso aceptadas no solo por el público en general, sino por muchos profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una de las creencias que resulta imprescindible analizares la de que los niños aprenden más rápido que los adultos. ¿Esto es realmente así? Según Krashen et al. (1982), el ritmo de aprendizaje es mayor en los adultos en los momentos iniciales de contacto con la lengua extranjera. Por tanto, en un curso de A1, un adulto será capaz de aprender un contenido más amplio que un niño, ya que los niños necesitan aproximadamente el doble de horas de aprendizaje para alcanzar el mismo nivel de competencia lingüística. Sin embargo, un inicio temprano en el aprendizaje será positivo a largo plazo cuando se haya tenido suficiente contacto con la lengua. Por tanto, debemos distinguir entre una ventaja inicial a favor de los adultos y una ventaja final a favor de los niños (Krashen et al., 1982).

En cuanto a la creencia de que los niños no tienen dificultades para aprender una nueva lengua, conviene hacer varias puntualizaciones. Por un lado, debemos considerar la existencia –o no- del periodo crítico (Lennenberg, 1967), hipótesis según la cual, entre los 2 y los 12 años aproximadamente, las personas cuentan con todas las capacidades para aprender una lengua; una vez transcurrida esta fase, se agravarían las dificultades y resulta muy difícil adquirir una competencia cercana a la de un hablante nativo. Esta hipótesis ha sido confirmada en trabajos posteriores (por ejemplo, Asher y Garcia, 1969; Johnson y Newport, 1991; Munro, Flege y MacKay, 1996; Harley y Hart, 1997, etc.).Pero también ha recibido numerosas críticas (Flynny Manuel, 1991; Bialystok, 1997; Snow y Hoefnagel-Höhle, 1977; Moyer, 1999; o los capítulos de Birdsong, Bongaerts y Flege en Birdsong 1999, entre otros). De ahí que se pasara a hablar del "período sensible", en el que se reconoce una edad óptima para el aprendizaje pero sin negar que, una vez transcurrida esta etapa, pueda producirse la adquisición. Para explicar las diferencias entre niños y adultos se ha propuesto después la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (Bley-Vroman, 1988. DeKeyser, 2000), según la cual los niños aún utilizan procesos innatos para una adquisición implícita, mientras que los adultos recurren a mecanismos explícitos de resolución de problemas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta el contexto sociolingüístico en el que se produce la adquisición: de inmersión o de lengua extrajera. No es lo mismo tener el español como segunda lengua viviendo en un país hispano hablantes que como lengua extranjera en China. En el aprendizaje de español como L2 la cantidad y la calidad del input son completamente diferentes. El contexto que interesa a los profesores en China es precisamente el de ELE. Se trata de una enseñanza formal con una exposición a la lengua muy limitada (en el caso del Instituto Cervantes de Pekín, la clase de español tiene lugar una vez a la semana).

Sin embargo, los datos en los que se basan los estudios acerca de los efectos de la edad en la adquisición de lenguas proceden, en su mayoría, de situaciones de adquisición en un medio natural, en el que la lengua meta es la que se utiliza no solo en la comunicación social sino también en el contexto de instrucción académica. Son escasas las investigaciones realizadas en un contexto escolar, y mucho menos de enseñanza no reglada con una reducida dedicación al estudio; una de ellas es la de Larson- Hall (2008) en que analiza las posibles ventajas de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana en situaciones de instrucción con exposición mínima.

3. La variable edad en la adquisición de lenguas extranjeras

El factor edad es una variable que puede determinar características comunes en el alumnado, a pesar del papel de las diferencias individuales en la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje a edades tempranas cuenta con ventajas que se reflejan especialmente en la actitud y predisposición de los niños hacia la nueva lengua. Los niños que empiezan a estudiar antes lenguas extranjeras muestran menos signos de estrés y están más preparados para asumir riesgos en la interacción (Low et al. 1993, 1995). Además, los niños suelen estar más desinhibidos y suelen tener menos vergüenza que los adultos para la práctica lingüística. La motivación más importante para el niño es la intrínseca, aprende por el hecho de poder comunicarse, por lo que no cuenta con estrés por conseguir una beca, optar a un trabajo mejor o adquirir cierta nacionalidad. Aprender lenguas extranjeras desde pequeños ayuda a entender a los niños que viven en una sociedad multilingüe y multicultural (Sharpe, 1992), promoviendo la tolerancia y el entendimiento intercultural. El Marco Común Europeo de Referencia, de hecho, reconoce la importancia del "saber ser" dentro de las competencias de los aprendientes. En cuanto a las ventajas puramente lingüísticas, es el nivel fónico el principal beneficiado en la adquisición temprana: dado que su cerebro tiene más plasticidad y su aparato motor no está totalmente formado, los niños tienen mayor facilidad para la pronunciación de sonidos distintos a los de su lengua materna (véase una revisión en Werker y Tees, 2005).

Si bien es cierto que los niños poseen ciertas ventajas en el aprendizaje, los adultos se encuentran igualmente en condiciones de aprender una lengua con éxito y, de hecho, suelen mostrar superioridad en la mayoría de aspectos lingüísticos a excepción de la ya mencionada pronunciación. El grado de competencia, la madurez lingüística y la propia conciencia que tenemos de nuestra lengua los adultos son elementos que favorecen el aprendizaje formal. Los adultos tenemos más experiencias de aprendizaje a través de las que hemos adquirido más técnicas y estrategias para resolver problemas o tomar decisiones. Esto produce una superioridad de los adultos para el aprendizaje del léxico y de la gramática.

4. La enseñanza de la gramática a niños en el aula de ELE

Consideraremos ahora nuestro objetivo principal: la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a niños a través de la instrucción, es decir, mediante aprendizaje formal. Muchos autores no solo la consideran posible, sino que ponen de manifiesto la necesidad de incluirla como parte de la clase. Pinker (1994) defiende que la gramática en lengua extranjera requiere de una enseñanza explícita a través de una adecuada planificación de las tareas. Según Cameron (2001), si un aprendiente puede comunicarse sin gramática, hará poco esfuerzo por aprenderla. Por tanto, y ya que al parecer la adquisición de la gramática no es algo que se produce de forma automática, habrá que acudir a métodos artificiales para darle la atención que merece, es decir, será necesaria la enseñanza formal. En definitiva, los niños sí pueden aprender gramática, lo que ocurre es que lo hacen de forma diferente: los adultos podemos usar metalenguaje y somos

capaces de comprender reglas complejas; los niños no pueden realizar reflexiones abstractas y necesitan inducir la gramática basándose en reglas sencillas. Es importante desarrollar la conciencia lingüística de nuestros alumnos desde el inicio de su aprendizaje.

5. La concordancia nominal de género y número del español en aprendientes sinohablantes. Estudio empírico

Para comprobar el grado de corrección gramatical de nuestros estudiantes, llevamos a cabo grabaciones de la producción oral espontánea de alumnos de A1 (niños de 8 a 12 años y adultos) para analizar su grado de adquisición en concordancia nominal de género y número. La elección del tema se debe a la gran dificultad que, según nuestra experiencia, supone para los alumnos establecer la concordancia. Autores como Pastor (2001) confirman la presencia repetida de errores de concordancia en el nivel inicial, especificando los casos más problemáticos. Si bien este tipo de errores son frecuentes en aprendientes de cualquier nacionalidad cuya segunda lengua difiera estructuralmente de la lengua materna, independientemente de la edad a la que comiencen el aprendizaje (Bialystok, 1997), la dificultad se ve agravada en el caso de los hablantes cuya lengua materna carece de flexión para marcar el masculino y femenino, singular y plural, como ocurre en chino.

Cortés (2014) explica las dificultades morfosintácticas derivadas de la lengua materna de estos estudiantes. El mandarín y el español presentan importantes diferencias en lo referido a los morfemas de género y número. En chino no existe distinción en cuanto al género gramatical, aunque sí determinados caracteres pueden marcarlo para aludir al sexo de los seres vivos como hombre 男 y mujer 女, o macho 公 y hembra 母 para los animales. El caso del número es similar, tampoco se marca normalmente aunque existe el sufijo 們 que se utiliza en determinados casos. El escaso empleo de estos marcadores en la lengua materna de los estudiantes contribuye a su dificultad para establecer la concordancia en la lengua meta. Diferentes estudios con aprendientes sinohablantes de inglés demuestran esta insensibilidad a los morfemas de número (Aaronsony Ferres, 1987; Johnson y Newport, 1989; Krasheny Pon, 1976; Lardiere, 1998; Long, 1997).

El estudio de Jiang (2000) sugiere que la morfología flexiva no es una parte integrada en el lexicón mental de la L2.Por decirlo de forma sencilla, en su representación mental, los aprendientes no tienen espacio para almacenar estos morfemas sino que tienen que hacerlo en otro lugar donde su procesador lingüístico no acude normalmente en su lengua materna. De ahí que surjan las dificultades que acabamos de mencionar.

No obstante, el análisis llevado a cabo con los estudiantes del IC de Pekín demuestra que, a pesar de las dificultades, los alumnos son capaces desde el comienzo de su aprendizaje en español de establecer un grado relativamente alto de concordancia.

Los resultados obtenidos en la investigación llaman la atención por no ir en concordancia con la hipótesis inicial sobre una mayor complejidad en la concordancia de género que en la de número. A pesar de que la diferencia ha sido mínima, tanto niños (menos del 3%) como adultos (menos del 1%) han mostrado superioridad con el uso de masculino/femenino que con singular/plural.

Otra de las conclusiones obtenidas en nuestro estudio es que los niños cometieron más errores que los adultos en su producción, 10% aproximadamente tanto en género como en número. Estos resultados coinciden con los estudios de Patkowski, (1990), Muñoz (1999) y Calatrava (2009).

Después de todas estas consideraciones, queda patente la necesidad de conocer las particularidades relacionadas con la edad de nuestro alumnado así como las dificultades que presenta nuestra lengua para ellos. Compartimos la opinión de Krashen (1982) cuando afirma que los errores morfológicos y la

variabilidad en su uso en la producción espontánea son indicadores de que los estudiantes han aprendido una regla pero todavía no la han interiorizado completamente. El español, a diferencia del mandarín, es una lengua flexiva y, por tanto, requiere de una enseñanza explícita de la morfología para evitar la fosilización.

Referencias bibliográficas

Aaronson, D., y Ferres, S. (1987). The impact of language differences on language processing: An example from Chinese-English bilingualismen P. Homet, M. Palij, y D. Aaronson (Eds.),*Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development*(pp. 75–119).Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Asher, J. J., y García R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal,* 53, 334–341.

Birdsong, D. (1999) (Ed.), Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis (pp. 1–22).Mahwah, NJ: Erlbaum.

Birdsong, D. (2004). Second language acquisition and ultimate attainment. *Handbook of Applied Linguistics,* 82-105.

Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning.En W. Rutherford y M. Sharwood Smith (Eds.).*Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp. 19–30). Rowley, MA: Newbury House.

Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *SecondLanguageResearch, 13,* 116–137.

Calatrava, M.C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades.*Espiral.Cuadernos Del Profesorado, 2*(3), 11.

Cameron L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J. B. (1960). Foreign languages for children--what research says.

Castañeda, A. (1997). Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Granada: Granada Lingvistica y Método Ediciones.

Cortés Moreno, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: Una revisión teórica.*Adaxe,* (17), 269-285.

Cortés Moreno, M. (2013). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *MonográficosSinoELE,* 10, 173-208.

Curtain, H. A., y Pesola, C. A. (1988).Languages and children-making the match*:* Foreign language instruction in the elementary school.Addison-Wesley. NY: Longman Publishing Group.

DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(04), 499-533.

Dekeyser, R., y Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean.En *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches,* 88-108.

Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first.*Tesol Quarterly,* 111-127.

Flynn, S., y Manuel, S. (1991). Age-dependent effects in language acquisition: An evaluation of "critical period" hypotheses. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language* (pp. 117–145). Amsterdam, John Benjamins.

Harley, B., y Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages.*Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379–400.

Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21, 47-77

Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.

Krashen, S. D., &Pon, P. (1975). An error analysis of an advanced learner of ESL: The importance ofthe monitor. *Working Papers on Bilingualism*, 7, 125–129.

Krashen, S.; Scarcella, R. y Long M. (1982).Child-Adult differences in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

Lardiere, D. (1998). Case and tense in the "fossilized" steady state. *Second Language Research*, 14,1–26.

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research, 24*(1), 35-63.

Lennenberg, E. 1967: Biological Foundations of Language. New York: John Wiley**.**

Long, M. (1997). Fossilization*:* Rigor mortis in living linguistic systems? En*SLRF '97*, East Lansing, MI.

Low, L., Duffield, J., Brown, S., y Johnstone, R. (1993).Evaluating Foreign Languages in Primary Schools.Stirling: Scottish CILT.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81–108.

Munro, M. J., Flege, J. E., & MacKay, I. R. (1996).The effects of age of second language learning on the production of English vowels. *Applied Psycholinguistics*, 17(03), 313-334.

Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning.*AppliedLinguistics, 29*(4).

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., y Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Revista-Fòrum Sobre Plurilingüisme i Educació, Publicació Electrònica Semestral De l'ICE De La Universitat De Barcelona, 1*.

Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta.

Pastor, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera Estudios de lingüística, 2001, 1, 99-125, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.

Pinker, S. (1994). The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: HarperPerennial.

Patkowski, M. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *AppliedLinguistics*, 11, 73–89.

Richard.J; Lockhart C**.** (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. *Colección Cambridge de didáctica de lenguas*. Madrid: Cambridge UniversityPress (original en inglés de 1994).

Scovel, T. (2000).A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 213-223.

Sharpe, K. (1992). Communication, culture, context, confidence: the four 'Cs' in primary modern language teaching. *ALL Language Learning Journal, 6.*

Singlenton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*(1), 77-89.

Snow, C. y Hoefnagel-Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*, *20* (4), 357-365.

Werker, J. F. y Tees. R.C. (2005). Speech Perception as a Window for Understanding Plasticity and Commitment in Language Systems of the Brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3):233-251.

ADENDA

LINGÜÍSTICA

La comunicación no verbal en la construcción de la red colocacional de español a los universitarios chinos

NI LI Y YANGYANG GAO

Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian

Resumen: En el aula del español la comunicación verbal suele ser el núcleo de nuestro trabajo, aunque transmitimos también muchas otras informaciones con mirada, gestos e incluso con el silencio. Pensamos que la comunicación no verbal (CNV) también nos ayuda en la enseñanza de las colocaciones. El hecho de que un mensaje no verbal correctamente comprendido entre los alumnos de una lengua extranjera (LE) no significa que ellos sepan producirlo con palabras. En aula de LE, "saber actuar" y "saber decir" tienen la misma importancia. Este trabajo se concentra e intenta mostrar que la CNV también sirve en la construcción de una red colocacional a los universitarios chinos.

Palabras clave: red colocacional; comunicación no verbal; estrategia; ELE

1. Introducción

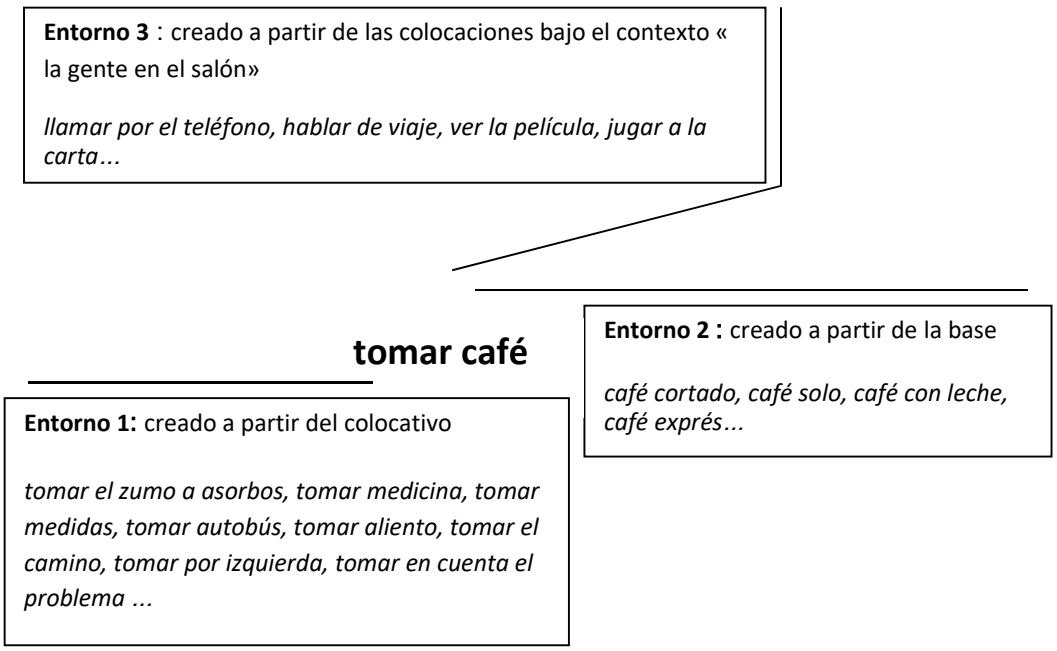
Las colocaciones se encuentran en cualquier lengua. Estas unidades léxicas son tan normales que muchas veces los nativos no son conscientes de su existencia, aunque los extranjeros tendrán una sensación contraria. Cuando éstos las usan mal, la gente se las corrige o no les entiende y se dan cuenta de la cuestión. El fenómeno no ocurre muy frecuentemente con un nativo. A medida que se desarrollan la ciencia y la tecnología, la gente disfruta cada día de más recursos o herramientas para estudiar un idioma. El poder hablar de una lengua extranjera deja de ser una habilidad extraordinaria. Se piden más requisitos a los alumnos graduados en la lengua extranjera. El contenido que se enseña en el aula debe ser auténtico y pragmático para cumplir la demanda social que se vincula cada vez más con el intercambio intercultural. La comunicación intercultural también nos sirve de guía en la enseñanza de las lenguas. Para nosotros el uso de las colocaciones muestra la competencia léxica del alumno y el dominio de las colocaciones ayuda a los alumnos construir una base sólida de conocimientos porque la selección o el uso de las colocaciones deben respetar normas lingüísticas y también costumbres socioculturales. En este caso, el uso de las colocaciones lleva consigo un matiz pragmático. Las colocaciones se enriquecen a lo largo del desarrollo de la sociedad que experimenta en todo tiempo novedades e innovaciones, los alumnos deben mantener sus colocaciones actualizadas. En síntesis, el dominio de las colocaciones significa la construcción de una red en la que entran en cuenta restricciones lingüísticas, normas socioculturales y novedades de la comunidad humana.

2. La red colocacional de español

Las colocaciones se almacenan en la mente de cada hablante. Cuando uno las necesita, las saca. Nuestra labor consistirá en ayudar a los alumnos a almacenar suficientes colocaciones para que ellos puedan utilizar colocaciones adecuadas conforme a cada circunstancia. Esperamos que las colocaciones no existan aisladas sino relacionadas en nuestra mente. Solemos poder encontrar nexos entre dos palabras: *bonito* y *feo* son antónimos; *bonito* y *hermoso* son sinónimos; *bélico* es relativo a la *guerra*; *mesita* es diminutivo de *mesa*... El nexo que se encuentra entre dos palabras normales nos ayuda en la memorización de palabras y también nos facilita su dominio. Esto funcionará también con el aprendizaje de las colocaciones si buscamos semejantes nexos entre estas unidades léxicas.

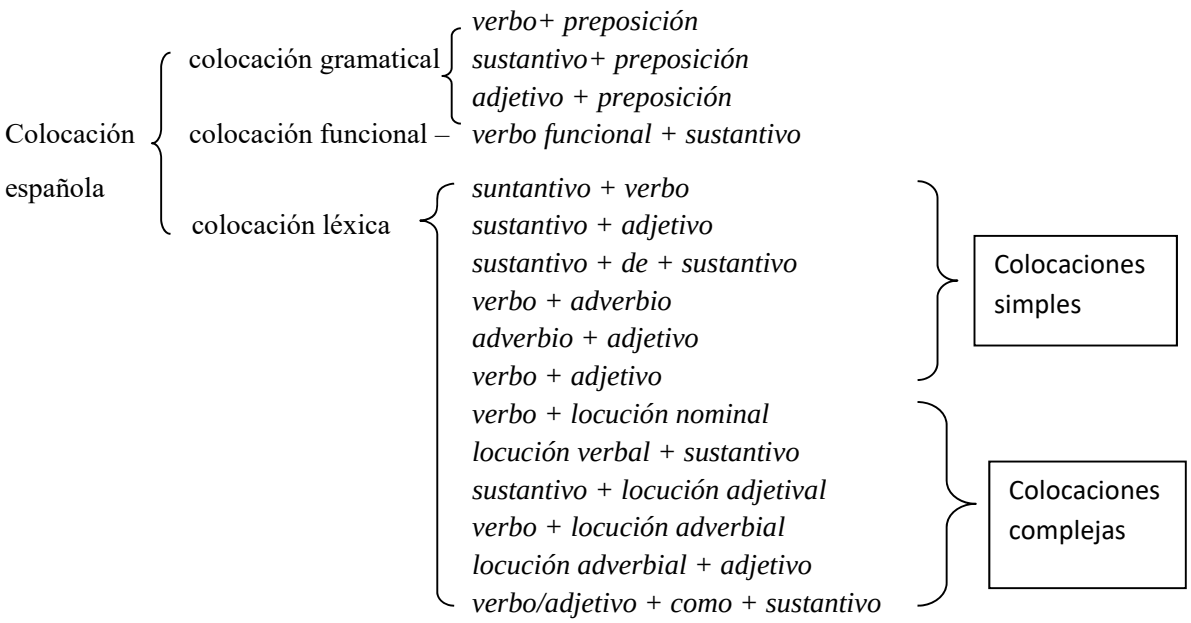
A diferencia de una palabra sola, las colocaciones son un poco más complicadas porque se trata de unidades léxicas compuestas por dos o tres palabras. Varios expertos (Corpas, 1996; Koike, 2001) han aportado una definición de estas unidades léxicas. Para nosotros las colocaciones son de un lado unidades léxicas compuestas por dos o más de dos palabras, unidades restringidas por normas sintácticas, semánticas y pragmáticas; de otro lado, consisten en un tipo de unidades fraseológicas con sentido transparente o semi-transparente y disfrutan de cierta flexibilidad. Son unidades con alta frecuencia de uso tras una selección y por la preferencia. Intentamos encontrar nexos que unan las colocaciones o los elementos colocacionales, sean sintácticos o semánticos, cognitivos o contextuales. Los nexos que encontramos dan forma a distintos entornos (*Fig. 1*). A base de cada entorno se crearán más entornos. Miles de entornos de colocaciones forman una red, ilimitada y dinámica, que varía según el hablante que viene acumulando las informaciones desde su vida y experiencia.

Fig.1: *Entornos creados para «tomar café»*



Como se ve en los ejemplos anteriores, las colocaciones están sometidas a restricciones sintácticas y también semánticas. Algunos expertos han dado propuestas sobre las estructuras sintácticas de las colocaciones. Las estructuras sintácticas que resumimos se basan principalmente en las contribuciones de Corpas (1996) y Koike (2001). Nuestra clasificación (*Fig.2*) también ha tenido en cuenta las dificultades que tendrán los alumnos chinos por la diferencia entre el chino y el español. Nos parece necesario destacar determinadas estructuras para llamar la atención de los alumnos.

Fig.2: Estructuras sintácticas de las colocaciones española



Las restricciones semánticas se relacionan con la denotación, la connotación del componente colocacional y a menudo también con el contexto. Por lo tanto, la construcción de la red colocacional debe abarcar varios aspectos: lo sintáctico, lo semántico, lo pragmático...Solemos preguntarnos: ¿Qué colocaciones se enseñan y se presentan en la red colocacional? La respuesta es precisamente un tema que merece ser investigado en la enseñanza de las colocaciones esapañolas. Las colocaciones se encuentran en el *Régimen semántico* cuando se habla de la competencia léxica en el *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002:108), es decir, estas unidades léxicas respetan normas semánticas y forman parte de la enseñanza del léxico que se actualiza según el desarrollo de la sociedad. Las colocaciones del aula provienen de la sociedad actual y respetan normas pragmáticas. En consecuencia, el contenido que usamos para construir la red colocacional es lo clave en la enseñanza de las colocaciones.

3. AICLE y la comunicación no verbal en la construcción de la red colocacional

Entre varios canales en que se basa la construcción de una red colocacional hablamos aquí de uno que se llama Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), enfoque que integra distintos contenidos no lingüísticos con la enseñanza de lenguas extranjeras y da suficientes importancia al interés de los alumnos. Así es que el AICLE

tiene dos objetivos: el aprendizaje de materiales no lingüísticos y la adquisición de una lengua extranjera. El término AICLE fue creado por David Marsh en 1994 para referirse a una corriente de la lingüística aplicada. Barrios Espinosa ofrece una definición comúnmente utilizada del AICLE:

> *El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE) es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional –y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto– se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua. (Marsh and Langé, 2000: iii, citado en Barrios Espinosa)*

El AICLE tiene como antecedentes la "Enseñanza de segundas lenguas por contenidos" (*Content-Based Second Language Instruction*- CBI) en Estados Unidos y de la "Enseñanza por inmersión lingüística" (*Inmersion Education*) en Canadá. Wolff (2005) ha indicado unas características del enfoque AICLE:

- Enseñanza centrada en el alumnado.
- Facilita la comunicación e interacción.
- Flexibilidad y variedad: atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Aprendizaje basado en gran medida en procesos y tareas.
- Aprendizaje más interactivo y autónomo.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.
- Coordinación y apoyo profesor-alumno: reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982).
- Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las tecnologías de la información y comunicación: contexto más rico y variado.

El AICLE da mucha atención al interés del alumno y busca o crea contenidos relacionados estrechamente con la vida del aprendiz y destaca materiales variados o auténticos con conocimientos profesionales o específicos que les sirven a los alumnos a adaptarse lo mejor posible a la sociedad. La comunicación no verbal es una habilidad de comunicación y les servirá a los alumnos en la interacción social. Nuestro trabajo plantea introducir la comunicación no verbal (CNV) en la enseñanza del léxico, en nuestro caso la enseñanza de las colocaciones españolas. Sabemos que la CNV ya es una disciplina con sistema relativamente completo y desempeña un papel muy importante en la comunicación humana. Según Chen Guoming (2014:116), la investigación de Mehrabian (1972) muestra que en la comunicación cara a cara el 93% de los mensajes son transmitidos por la comunicación no verbal (incluidos el lenguaje corporal y la voz). Birdwhistell (1970) también ha notado que el 63% de la comunicación humana pertenece al lenguaje no verbal. El espacio que la CNV ocupa en la comunicación es relevante y lo podemos aprovechar para el enriquecimiento del vocabulario.

3.1 La comunicación no verbal, elemento importante de las competencias léxicas

La comunicación no verbal es una forma de expresión que acude al movimiento corporal, voz, ambiente, normas protocolarias, etc. y logra transmitir mensajes sin usar palabras. Los humanos transmitimos las ideas por varios canales. Como dice Poyatos (2013: 236-237), el ¨hablar¨ consiste en utilizar tres canales:

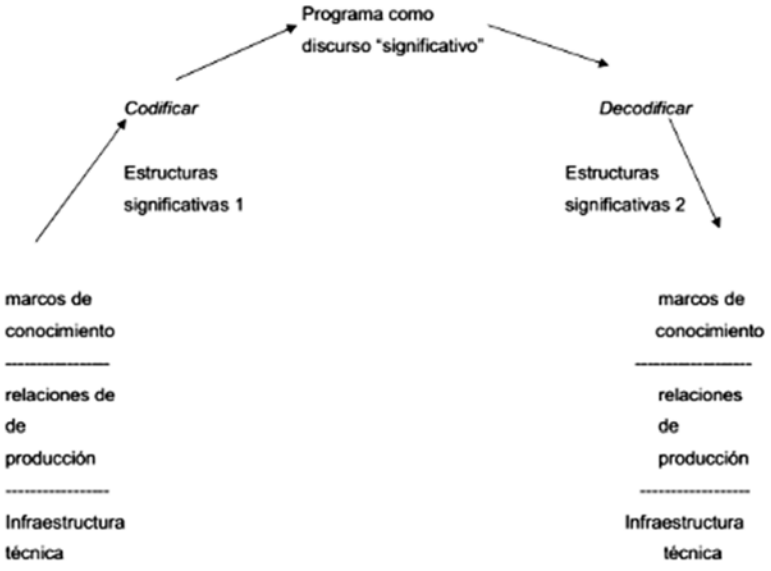
"lo que decimos" (lenguaje verbal: las palabras), "cómo lo decimos" (paralenguaje: modificaciones de la voz y tipos de voz, más las muchísimas emisiones cuasiléxicas independientes) y "cómo lo movemos" (kinésica: gestos, maneras y posturas).

En la década de los cincuenta del siglo XX expertos como Ray L. Birdwhistell, Albert E. Scheflen, Edward T. Hall, Erving Goffman y Paul Ekman ya enfocaron el tema de manera sistemática (Flora Davis, 2010:9). Normalmente la comunicación no verbal investiga *paralenguaje, quinésica, proxémica, crónemica,* temas fundamentales en la clasificación de la disciplina, aunque cada experto aporta además otros elementos en la clasificación tales como lenguaje de objeto, silencio, protocolo, etc. teniendo en cuenta los rasgos de los alumnos.

La investigación sobre la comunicación no verbal será interdisciplinar, ya que "proviene de cinco disciplinas diferentes: la psicología, la psiquiatría, la antropología, la sociología y la etología" (Flora Davis, 2010:10). Poyatos ha hecho una investigación más amplia. Según él (2013: 233-234), ha desarrollado estudios sobre este tema en lingüística, comunicación, antropología y etnología, psicología, semiótica, etc. Creemos que la comunicación no verbal encontrará también su lugar también en la pedagogía. En el aula de la enseñanza de las lenguas extranjeras, las competencias comunicativas abarcan las competencias léxicas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Sin duda alguna, la comunicación no verbal se relaciona estrechamente con las últimas dos competencias. En este trabajo queremos aprovechar la comunicación no verbal en el desarrollo de las competencias léxicas. Para nosotros la comunicación no verbal consiste en un canal muy importante en la construcción de la red colocacional.

Las estructuras del proceso codificar-decodificar (*Fig.3*) planteadas por Stuart Hall (1980) nos han mostrado el procedimiento de la transmisión de mensajes entre los humanos. Si las ideas se transmiten de forma no verbal, muchas veces no es necesaria una interpretación, lo que depende de los grados de identidad/no-identidad entre los códigos transmitidos que normalmente se relacionan con la cultura del codificador-productor y decodificador-receptor.

Fig.3: Las estructuras del proceso codificar-decodificar, Stuart Hall (1980)



El hecho de que un mensaje en lengua extranjera sea correctamente comprendido por los alumnos no significa que ellos sean capaces de producirlo por el posible vacío cognitivo o el vocabulario limitado. Si los aprendices tienen una cultura muy distinta que la cultura de la lengua extranjera, se ve más notable la cuestión. Solemos recordar escenas en que los alumnos dicen "*así, esto...*" cuando quieren expresar ciertas ideas sin saber cómo se dicen exactamente con palabras. Entonces, se oye hablar de "*caminar así* (*caminar codo con codo*)", "*dio esto (dio una bofetada)*", "*se queda así (se queda con la boca abierta)*"..., expresiones acompañadas con gestos o movimientos correspondientes. Pragmáticamente las ideas logran transmitirse gracias a un movimiento corporal, un tono específico e incluso un silencio y la comunicación triunfa. No obstante, eso todavía no cumple nuestra meta de enseñanza y necesitamos seguir un paso más. Nos preguntamos: ¿Qué haría uno si tuviera que explicarlo por escrito u oralmente sin estar en condiciones de acudir a recursos necesarios de la CNV? Esta cuestión se presentará tanto a un extranjero como a un nativo. Decimos que al primero le ocurre más frecuentemente por un vocabulario más limitado. Es necesario unir "el saber mover" y "el saber decir". Para lograrlo necesitamos solucionar dos problemas:

a. ¿cómo introducir la CNV en la enseñanza de las colocaciones?
b. ¿cómo unir la CNV con la construcción de la red colocacional?

3.2 La comunicación no verbal en aula

Como han indicado muchos expertos, diversas expresiones no verbales (tales como gestos, movimientos...) conducirán a una comunicación eficaz sin la intervención de palabras. La sustitución trata de una función básica de la CNV y también es una ventaja que podemos aprovechar para la interacción entre el profesor y el alumno.

Los alumnos del nivel inicial no son capaces de transmitir mensajes con palabras por el limitado vocabulario. Pero eso no les impide una comunicación no verbal. Nos imaginamos la siguiente escena: El profesor entra en el aula con una sonrisa, los alumnos la entienden y se la corresponden. El mensaje que transmite el profesor y reciben los alumnos será "*es* ***una persona simpática***", "***está de buen humor***"; luego, este profesor "*say hello*" a los alumnos, les ***da la mano*** y le ***da*** *dos* ***besos*** a un alumno, se entiende que es un ***saludo cotidiano*** gracias a una serie de movimientos corporales. El entendimiento cognitivo que logra la CNV ayuda al profesor a introducir colocaciones como *persona antipática, amable, maja..; estar malo, bueno, de buen/mal humor; saludo oficial, saludo profesional...; dar besos, dar bofetada, dar la mano...* Cada vez que usamos la CNV no olvidemos de reflexionar si podemos aprovecharla para ampliar un poco el vocabulario de los alumnos. De esta forma metemos las colocaciones en nuestro programa. No es difícil.

La CNV se vincula muy estrechamente con el desarrollo cognitivo y la competencia cognitiva no tiene que ser dependiente del nivel de la lengua. No se aconseja enseñar la oración subordinada sin que los alumnos aprendan la oración sencilla. La gramática respeta más el plan gradual que se elabora según el nivel de dificultad de los elementos gramaticales. Sin embargo, el léxico se relaciona más con la experiencia. Nuestro trabajo investiga la enseñanza de las colocaciones a los alumnos universitarios chinos, quienes ya llevan años aprendiendo idiomas (el mandarín, el inglés...). No creemos que ellos tengan demasiadas dificultades en aprender *persona antipática, amable, maja..; estar malo, bueno, de buen/mal humor; saludo oficial, saludo profesional...; dar besos, dar bofetada, dar la mano...* aunque todavía se encuentran en el nivel inicial del aprendizaje del español. Será posible que el profesor necesite explicar un poco las estructuras sintácticas de las colocaciones españolas. Ésas tampoco serán difíciles de entender debido a la

similitud que existe el chino y el español sobre el tema. Otro problema será la memorización. En comparación con el nexo que les favorece la adquisición del léxico no les importa memorizar palabras que tengan dos letras más o menos.

Muchas veces, se presenta en primer lugar un fenómeno cultural de forma no verbal y luego surgen nuevas expresiones que abarcan también colocaciones. Lo que también nos ofrece materiales para crear actividades divertidas o pragmáticas. La obra del arte conceptual del artista chino Han Bing nos dio a conocer la colocación "*paseando la col*[1]. En México la gente "*pasear el maíz*" porque éste es el producto típico de allí. A partir de esta obra artística, podrán dar a conocer a los alumnos colocaciones relacionadas con el colocativo *pasear*.



pasear la col

Cuando los alumnos tienen un nivel más avanzado, la CNV sigue siendo útil para la enseñanza de las colocaciones. Un texto, un video, un debate... todo servirá para introducir un tema no verbal. Cuando hablamos de *silencio,* no olvidemos de presentar colocaciones que lleven esta palabra: *silencio absoluto, silencio prudente, silencio respetuoso....* Después de enterarse de estas colocaciones, los alumnos entenderán inmediatamente que *silencio espeso, silencio hondo* son mejores que *silencio fuerte** y sabrán presentar el sentido de *silencio* en la cultura china que respeta el silencio en muchas ocasiones y lo considerado prudente. También nos parece necesaria la presentación de ciertos verbos que suelen aparecer con *silencio: guardar silencio, imponer silencio, interrumpir silencio, romper silencio, matar silencio, reinar silencio...* A un alumno chino le resultará difícil saber las últimas dos colocaciones si nunca ha oído de hablar de estas dos unidades léxicas. Lo mismo ocurre con *un muro de silencio, un pacto de silencio, un pozo de silencio...* Creemos que este aprendizaje será muy eficaz porque les da un entorno que da nexos a las colocaciones.

Sostenemos que la CNV juega un papel significativo tanto en la comunicación humana como en el enriquecimiento en el lexicón mental de los alumnos. La CNV puede encontrar su lugar en el aula de lengua extranjera. De un lado, deberán introducir la comunicación no verbal; de otro lado, aprovecharán la CNV para activar a los alumnos más vocabulario productivo. Esperamos que además de recibir y entender las ideas los alumnos también sepan interpretar o producirlas con palabras correctas, así se desarrollan más las competencias léxicas. Por lo tanto, podemos acudir ciertas estrategias para ampliar el vocabulario y construir una red colocacional

4. La comunicación no verbal en la construcción de la red colocacional

Hemos mencionado anteriormente la clasificación de los temas que investiga la comunicación no verbal. Preferimos seguir otra clasificación para practicar la CNV en la construcción de la red colocacional. Agrupamos los temas en lo dinámico y lo estático. Lo primero transmite informaciones con gestos y movimientos corporales (*quinésica*), voces (*paralenguaje*), la distancia social (*proxémica*), etc... El segundo acude al ambiente, el silencio, el concepto de tiempo (*crónemica*), el protocolo, etc. en la comunicación. Los temas del primer grupo son concretos y podrán usarse al principio de la enseñanza con alumnos del

[1] Fuente de la foto: http://travel.gmw.cn/2014-05/04/content_11207038.htm

nivel bajo (A1+), mientras que los del segundo grupo son abstractos y entrarán más tarde en el plan didáctico (B1+) cuando los alumnos son capaces de leer textos. A partir de los dos grupos de temas no verbales, planteamos dos tipos de estrategias para construir la red colocacional: la descripción y la lectura.

4.1 "Actúas y describes"[2]

Los temas del primer grupo son más dinámicos con que los alumnos pueden entenderse con acciones concretas. El sonido, el movimiento y el gesto constituye en primer lugar un puente cognitivo. Los dibujos, materiales audiovisuales suelen usarse para lograr un entendimiento cognitivo que sirve de primer paso en la construcción de la red colocacional. Cuando los alumnos ya tienen una impresión, el profesor les enseña cómo se dicen y les explica el sentido correspondiente. Cuando presentamos diferentes tipos de risas (*asdkjsdksis* --- una **risa sincera,** *wuaajaahaj* --- una **risa semireal,** *jijijijiji* --- una **risa estúpida...**), podemos crear diferentes entornos (*Fig. 4*) en que se reúnen distintas colocaciones (A2+). Luego los alumnos actúan las colocaciones de *risa* para practicar y fortalecer los conocimientos. Pensamos que el uso de la comunicación no verbal, sea directo (interacción de los alumnos) o indirecto (con apoyo de materiales audiovisuales), rinde más que una explicación, especialmente a los alumnos del nivel bajo.

Fig. 4: Entornos creados con «risa»



El concepto «entorno» trata de un ambiente que se crea para reunir las colocaciones. Un « entorno» nace de forma muy libre y depende del contenido que se enseña. Los entornos de «risa» se crean desde diferentes criterios: colocaciones que tienen el mismo colocativo de la colocación *causar la risa* y expresan la idea de "producir cierto sonido"; colocaciones que muestran diferentes tipos de risa; colocaciones que tienen «risa» como la base colocacional pero con diferentes colocativos; colocaciones que describen la forma de «risa ». En realidad, el «entorno» podrá tener un sentido más amplio, por ejemplo, un tema o cierta área. Así podemos crear entornos como «*gastronomía española*», «*ópera china* », «*uso de los palillos*» para sacar colocaciones que pertenezcan a cierta categoría cognitiva y facilitar el dominio de estas unidades léxicas.

[2] Los materiales usados en este trabajo provienen del Internet y son modificados por las autoras del trabajo.

4.2 "Lees/miras y sabes"

Los temas del segundo grupo son más abstractos y se basan normalmente en un fondo cultural o social por el que hace falta una introducción que no se realiza con movimientos corporales. En este caso, la lectura sale más adecuada pero pide que los alumnos tengan suficiente nivel para entender el texto. Abajo tenemos unos párrafos sobre el uso de los cubiertos, tema que pertenece al protocolo cultural. En la cultura china

Descanse los cubiertos *sobre el plato.* *Una vez que hemos utilizado un cubierto* *Nunca vuelve a apoyarse en el mantel ni* ***se deposita en otro sitio*** *que no sea el plato. Para* ***hacer una pausa*** *dejaremos los* ***cubiertos apoyados*** *sobre el plato cada uno en su correspondiente lado.*

usamos los palillos, por eso, los alumnos no conocen tanto la cultura de cubiertos. Si leen un texto (*Fig.5*), les ayudará aprender unas colocaciones útiles que se reúnen para transmitir ideas que son difíciles de expresar con uno o dos gestos.

Fig.5: Párrafos para el entorno «cómo usar los cubiertos »

Forma de ***tomar la cuchara****.* *La cuchara se utiliza con la mano derecha siempre. Su uso está lim****itado a sopas****, consomés y* ***alimentos líquidos****, así como purés, cremas y otros* ***alimentos pastosos****. Se toma con* ***los dedos índice, anular y pulgar.***

Forma de ***tomar el tenedor****.* *El tenedor si se utiliza solo, se usa con la mano derecha, al igual que la cuchara con los dedos índice, pulgar y anular. Si se utiliza acompañado del cuchillo, se utiliza con la mano izquierda. El tenedor sirve para* ***pinchar o recoger los alimentos****, así como* ***soporte de ayuda*** *con el cuchillo para cortar alimentos. También sirve para* ***trocear alimentos blandos*** *como verduras, huevos, etc.*

Forma de ***tomar el cuchillo.*** *El cuchillo se utiliza siempre con la mano derecha y en compañía del tenedor. Se utiliza para cortar alimentos, y nunca se lleva a la boca. Se utiliza con los dedos índice y pulgar. El índice* ***hace un poco de fuerza*** *sobre el cuchillo para trocear los alimentos (por la parte opuesta al filo).*

El entorno "*cómo usar los cubiertos*" (B1+) formado por varios párrafos nos ayuda a memorizar las colocaciones de forma cognitiva. Es más eficaz que una memorización mecánica y aburrida de una lista de colocaciones. Una red colocacional siempre crea un ambiente cognitivo que facilita el dominio de colocaciones. Con ayuda de la lectura, los alumnos podrán sacar colocaciones como *tomar los palillos, descansar los palillos, depositar los palillos, apoyar los palillos* en la explicación la costumbre china con un español auténtico.

A veces, también podemos usar una lectura comparativa. Tenemos abajo varias cartas de invitación:

Fig. 6

El presidente de la asociación xxx
SALUDA:
Al señor xxx y le complace a invitarle a la ***Cena de Gala*** *que* ***celebramos****.*
Dicho evento tendrá lugar el sábado día 21 de febrero de 2016, a las 21:00 en el salón xx.
Al final de la cena se ***disfrutará de pista*** *para bailar en el mismo lugar.*
…

La Comisión Directiva de… ***tiene el honor de invitar****le a usted a su tradicional* ***cena*** *de fin de año, que* ***se realizará*** *el sábado día 21 de febrero de 2016, a las 21:00 en el* ***salón de eventos*** *del edificio xx.*
Habrá sorteo con interesantes premios, al compás de flamenco y otras músicas españolas.
Menú: Festival de Pastas

Estimado señor Pérez:
*T****enemos el placer de invitar****lo a nuestra* ***ceremonia anual de premiación*** *que* ***se llevará a cabo*** *el sábado 21 de febrero de 2016.*
Dado que usted es uno de nuestros ex alumnos, nos gustaría saber si está dispuesto a ***entregar los premios*** *y* ***pronunciar un discurso*** *del tema que le agrade.*
Igualmente está invitado a la ***cena formal*** *que seguirá a la ceremonia. Se realizará en la Sala del Director de 18:00 a 21:00 horas.*
Nos complacerá que ***acepte la invitación*** *y esperamos tener noticias de usted.*
Cordialmente,

Querido amigo Luis …
…
Este fin de semana tengo pensado ***inaugurar la casa*** *y* ***probar*** *la nueva* ***barbacoa****. Ya he invitado a mi familia y he pensado que tu compañía nos haría a todos para estos días de* ***forma*** *muy* ***agradable****. Me* ***harías*** *muy* ***feliz*** *si aceptas venirte, aunque sea solamente el sábado…*
…
Un ***fuerte abrazo*** *y gracias por adelantado por tu aceptación.*

Tras una lectura comparativa los alumnos pueden aprender la forma de redactar una carta de invitación y acumular colocaciones bajo el entorno (*Fig.6*) "*mandar una invitación"*(B1+). Lo interesante es que los alumnos pueden sacar diferentes colocaciones que transmiten ideas parecidas (*tener el honor, tener el placer; celebrar la cena, realizar la cena, llevarse a cabo la ceremonia*). Además, se ve que la última

invitación sale menos formal que las otras tres cartas. El estilo también puede ser una etiqueta de las colocaciones cuando construimos la red colocacional.

En realidad, podemos sacar muchas informaciones desde la CNV y nos ayuda en el enriquecimiento del vocabulario de los alumnos. La CNV nos favorece la construcción de una red colocacional. El descifrado de la comunicación no verbal debe ser una parte de la dicha construcción y puede introducirse al principio del aprendizaje, lo cual es precisamente una explicación sobre la función complementaria que desempeña la CNV.

Referencias bibliográficas

Barrios Espinosa, Mª Elvira, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE). Recuperado de https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf. 06/01/2016

Bosque, Ignacio (2004), *REDES,* Madrid: Ediciones SM.

Corpas Pastor, Gloria (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.

Chen,Guoming (2014), *Foundationes of intercultural communication (second edition)*, Shanghai: East China Normal University Press

Davis, Flora (2010), *La comunicación no verbal.* Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401421/2014_2/Lecturas/La_comunicacion_no_verbal_Flora_Davis_247.pdf, 06/01/2016

Koike, Kazumi (2001), *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Alcalá:
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Takushoku University.

Poyatos, Fernando (2013), La Comunicación No Verbal como asignaturaen Filologías Clásicas y Modernas, *Didáctica. Lengua y Literatura,* volumen 25, pp231-pp 257. Recuperado dehttp://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/42244/40218,06/01/2016

Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. 06/01/2016

Stuart Hall (1980). Codificar y Decodificar, *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies*, *1972-79*.pp 117- pp127. Recuperado de https://comunicacionyteorias1.files.wordpress.com/2009/10/hall_s_codificar_decodificar.pdf. 06/01/2016

Páginas web:

http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/view.php?id=1076. 06/01/2016

https://www.protocolo.org/social/celebraciones/como_se_utilizan_los_cubiertos_forma_correcta_de_utilizarlos_con_que_mano_se_toman.html. 06/01/2016

http://modelo-carta.com/invitacion/. 06/01/2016

http://www.modelos-de-cartas.com/modelo-de-carta-invitacion/. 06/01/2016

Los valores emocionales y comunicativos de la publicidad en español[1]

RAÚL URBINA FONTURBEL

Universidad de Burgos

Resumen: El discurso publicitario está cargado de elementos emocionales con una finalidad persuasiva enfocada a la compra de un producto, la adhesión a una idea o la valoración positiva de una marca. La retórica, como disciplina centrada en el estudio de los mecanismos persuasivos de carácter textual, permite un análisis de los aspectos esenciales del texto publicitario (López Eire, 2000).

En el presente trabajo, estudiamos los mecanismos utilizados en la publicidad en español para conseguir ese fin perlocutivo. Por un lado, se analizan los valores emocionales y ponderativos asociados a los productos y a las marcas como estrategia para evitar los aspectos más racionales y referenciales. Por otro lado, se analizan las estrategias argumentativas de omisión de elementos desde una perspectiva retórica y las estrategias comunicativas de la publicidad a través de la cortesía comunicativa. Para ello, se presta especial atención a los valores exhortativos e imperativos, al concepto de imagen en la cortesía (en concreto, la defensa de la imagen de marca y la defensa de la imagen de los receptores), así como el fomento de los mecanismos lingüístico-argumentativos de cortesía positiva.

Palabras clave: Publicidad; valores emocionales y creativos; persuasividad; imagen.

1. Introducción

Aristóteles distinguió con precisión los principales componentes de un texto comunicativo, en un anticipo sorprendente de lo que serán las teorías semióticas: "Porque consta de tres cosas el discurso: el que habla, sobre lo que habla y a quién; y el fin se refiere a este, es decir, el oyente" (Aristóteles, 1990, 1358a39-1358b). De esta manera, comprobamos que en los discursos es esencial estudiar el texto, pero también las instancias de producción y de recepción desde las cuales y hacia las cuales ese texto se produce.

Tener presente al emisor y a los receptores supone entender que, para la construcción de un texto, hemos de tener en cuenta las estrategias comunicativas que lleva a cabo el productor del mismo para llegar de forma eficaz al receptor. En este sentido, es imprescindible recordar la noción de fuerza ilocutiva establecida por John L. Austin y la necesaria importancia que hay que conceder a las implicaciones que tiene en el ámbito de la comunicación (Austin, 1982; López Eire, 1999, pp. 47–48; Urbina Fonturbel, 2009b). En el caso del discurso publicitario, esta atención a los tres elementos establecidos por Aristóteles es especialmente importante, porque la dimensión pragmática de este discurso es uno de los elementos esenciales para su construcción (Vilarnovo, 2005, p. 58) y el quehacer interpretativo del receptor desvela un principio de cooperación con características muy singulares (Lomas, 1996, p. 51 y ss.).

[1] Este trabajo es resultado de la investigación realizada en el proyecto de investigación METAPHORA, de referencia FFI2014-53391-P, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Gobierno de España.

Volviendo a la retórica clásica, pueden establecerse los tres pilares sobre los que se sustenta un texto persuasivo (Adam, 2005): *logos*, *ethos* y *pathos*. Este esquema puede adaptarse, perfectamente, a los tres elementos básicos sobre los que se sustenta el discurso publicitario, que gira en torno al anuncio, las estrategias de marca (*branding*) y el público objetivo al que se dirige (*target*).

Las modernas corrientes de análisis del discurso han retomado la noción aristotélica de *ethos* para aplicarla a diferentes tipos de texto (Amossy, 2010, 2014; Maingueneau, 2008b, 2014). Si Aristóteles concebía el *ethos* como un elemento que demuestra la credibilidad del orador a través del mismo discurso, Ruth Amossy piensa que, además de este *ethos* discursivo, existe un *ethos* prediscursivo sustentado por la autoridad individual e institucional que un orador ya posee antes de pronunciar su discurso. Por lo tanto, para Amossy puede distinguirse un ethos prediscursivo (esa imagen previa que tiene el auditorio del orador) y un *ethos* discursivo (consistente en la imagen de sí que el orador construye –deliberadamente o no– por medio del discurso). El *ethos* discursivo puede ratificar o modificar la imagen prediscursiva que tiene el auditorio sobre el orador.

Dominique Maingueneau (Maingueneau, 2002a, 2002b, 2008a, 2008b, 2014)) piensa que el orador representa un papel en función de los efectos que quiere producir en su auditorio. De esta manera, existen unas reglas constructoras para dotar al discurso de un tono determinado (moderado, agresivo, jovial, etc.) y un carácter (un conjunto de rasgos psicológicos esterotipados) sobre los que el orador opera utilizando el físico, la vestimenta o el espacio social. Esta concepción lleva a Maingueneau a establecer una gran importancia a la corporalidad del emisor (y del destinatario) que permite la incorporación de esquemas que definen su manera de estar en el mundo y el espacio social en el que se desenvuelve. Estos elementos conducen también a incorporar de manera imaginaria a los destinatarios del grupo. En consecuencia, un discurso es eficaz si se establece una identificación entre la manera de ser y habitar el mundo con la manera de enunciar y decir. Por lo tanto, el *ethos* incluye tanto elementos lingüísticos como elementos paralingüísticos y no verbales.

Por otro lado, para Maingueneau es importante distinguir entre el "*ethos* dicho", la manera que tiene el emisor de autorrepresentarse de manera explícita en el discurso, y el "*ethos* mostrado", que es un *ethos* implícito que surge a través de los elementos verbales (lingüísticos y paralingüísticos) y los elementos no verbales. Por último, Maingueneau piensa que el *ethos* tiene que adaptarse a una determinada "escena de enunciación". Contamos primero con una escena englobante, que integra el texto dentro de una tipología (texto periodístico, texto político, texto publicitario), una escena genérica que liga el texto a un género o subgénero (editorial, crónica, sermón, mitin), y una escenografía, en la que el texto se establece en una escena de habla que se valida con el propio texto (un discurso político, puede enunciarse de una manera profesoral, de una manera dialogada, etc.).

Por lo que respecta a la publicidad, las estrategias de marca (*branding*) entroncan perfectamente con esta dimensión del *ethos* (Amossy, 2014). Los consumidores tienen una imagen de marca, establecida previamente por las campañas publicitarias y de marketing, y dicha imagen puede alterarse (de forma voluntaria o involuntaria) o afianzarse gracias a determinadas estrategias comunicativas. También forman parte de este juego de estrategias las cuestiones referidas a la imagen corporativa de las empresas y la manera en que es percibida por los clientes potenciales (Wei, 2002). En el caso del *branding*, es tan importante poseer una conciencia de marca como la adquisición de una "personalidad de marca" para humanizarla, dotarle de "sensibilidad" y, de esta manera, conseguir que el consumidor pueda identificarse con ella. En todo este proceso, es fundamental que la estrategia atienda a los valores emocionales de la marca (Ferrer Coyo, 2009; García Uceda, 2008, pp. 101–121; Moreira, Pacheco, & Barbato, 2011; Nomdedeu, 2012).

En el otro extremo de los componentes de la persuasión se encuentra el *pathos* (Braet, 1992; Eggs, 1979, 2008; Higgins & Walker, 2012; Mullen, 2011). La manera de persuadir, en este caso, se orienta hacia las pasiones y el afecto. Como ocurre con el *ethos* discursivo, el *pathos* se encuentra fuertemente ligado a la situación de enunciación y a los individuos implicados en la misma. En este proceso de llegar adecuadamente al receptor, es necesario construir una tópica de las pasiones, que estudiaremos más adelante.

En el caso del discurso publicitario, es frecuente acudir a los aspectos emocionales para conseguir una respuesta positiva por parte del potencial consumidor (Urbina Fonturbel, 2008b, 2009a, 2012, 2013). Las estrategias de persuasión por medio de las emociones (Cárdenas Mejía, 2005; Plantin, 2011) eran perfectamente conocidas en la retórica clásica (ya aparecen en el libro segundo de la *Retórica* de Aristóteles: 1378a y ss.) y son utilizadas de modo eficaz en la publicidad. De hecho, la tríada de estrategias persuasivas establecidas por la retórica (*docere*, *delectare*, *movere*), puede reformularse en el discurso publicitario de forma jerárquica: ⟨*movere* [*delectare* (*docere*)]⟩ (Urbina Fonturbel, 2009b). En este camino de la persuasión, es muy importante conocer al público objetivo (*target*) para poder reafirmar, modificar o cambiar su actitud ante un producto, una marca o una idea. Para conseguir este fin, se utiliza una argumentación persuasiva de naturaleza ponderativa (Robles Avila, 2007). La psicología social también ha revelado la existencia de una manera eficaz de llegar a la persuasión intentando eludir la racionalidad. De este modo, Petty distingue la "ruta central" de persuasión, que está basada en la búsqueda de aspectos racionales que empujen al convencimiento y la "ruta periférica", en la que las emociones cobran un papel esencial en ese acto persuasivo (Myers, 2005, pp. 250–252).

2. Estudio de caso

Para ejemplificar todo lo dicho hasta ahora, vincularemos todos estos aspectos relacionados con el *ethos* y el *pathos* procedentes de la retórica y el análisis del discurso con otros elementos comunicativos y discursivos por medio del análisis del anuncio televisivo del Citroën C4 Cactus "Made in Spain".

La campaña "Made in Spain" ha sido realizada por la agencia Havas Worldwide para publicitar el Citroën C4 Cactus. En esta campaña se ponen de relieve, en clave de humor, una serie de tópicos españoles para confrontarlos con otras costumbres europeas, que acaban modificando sus hábitos para adaptarlos a las formas de vivir españolas.[2] La estrategia de la campaña se basa en un dato objetivo, como es la fabricación de este modelo en España, para utilizar toda una cadena de paralelismos y contrastes que pasaremos a explicar más adelante. El mensaje básico de la campaña es que, en cualquier lugar en el que se utilice un Citroën C4, quedará algo de nuestra cultura al ser un vehículo de fabricación española.

El establecimiento de tópicos, en el ámbito retórico, pertenece a la operación de *inventio*. Los tópicos son muy importantes en la articulación del discurso publicitario (Urbina Fonturbel, 2008a, 2009b), puesto que la finalidad creativa en el ámbito de la invención consiste en establecer los contenidos seleccionándolos entre un inventario de tópicos (*loci*) establecidos previamente y pensados como recursos eficaces para

[2] El spot puede verse en la siguiente dirección de YouTube: https://youtu.be/p08aWEZyJRU [fecha de último acceso: 20 de febrero de 2016]. Existe otro spot con un final alternativo: https://youtu.be/9FtgdUluLhE [fecha de último acces: 20 de febrero de 2016]. La campaña se complementa con otros recursos, como es el canal creado dentro de la página web de Citroën España en el que, de nuevo en clave de humor, se establece esa "españolización" en forma de noticias y entrevistas ficticias: http://media.citroen.es/file/62/2/noticia_general_ok.pdf?_ga=1.26305085.1269696469.1456476312 [fecha de último acceso: 20 de febrero de 2016].

persuadir a los receptores. Además, gracias a los tópicos se establece la manera de apelar a los sentimientos del receptor y se decide en el orden en el que se van a presentar para ser más eficaces.

Cuando hablamos del discurso publicitario comercial, ha de partirse del hecho de que su finalidad esencial reside en el acto último de compra, fidelización o de consolidación de un producto o de una marca. De forma simplificada, aunque puede haber actos derivados, podemos afirmar que, en su estructura profunda, existe siempre un acto descortés del acto "Compra X". Por su propia esencia, esta estructura imperativa de la estructura profunda podría tener unas consecuencias negativas que toda comunicación publicitaria tiene que evitar: en primer lugar, los receptores no tienen que percibir el discurso publicitario como un acto negativo que invade su territorio; en segundo lugar, esta estructura imperativa que invade el territorio de los receptores no tiene que aparejar una perdida de imagen positiva de la marca o del producto; en tercer lugar, la invasión del territorio de los receptores tampoco tiene que afectar a la imagen del público objetivo o *target*.

Para solucionar este problema de origen, el discurso publicitario puede optar por dos estrategias que, en el fondo, son interdependientes. Para enmascarar, atenuar o eludir ese acto descortés, es necesario cambiar tanto la estrategia comunicativa como la estrategia argumentativa.

En el caso del spot publicitario del Citroën C4 Cactus "Made in Spain", bajo el imperativo en su estructura profunda ("Compra un Citroën C4 Cactus), subyacen estas dos estrategias que acabamos de comentar.

Por un lado, la estructura comunicativa juega con el uso del "humor" y el contraste. El humor (*delectare*) se revela como un procedimiento muy eficaz para relajar la tensión inherente al acto de comunicación publicitaria en los receptores: se dirige a los aspectos emocionales y desvía al receptor de un posible acto reflexivo y analítico y, además, sirve para establecer un contraste intercultural definido en torno a la oposición español/europeo. El humor y el contraste sirven para ofrecer una imagen de lo español que "vence" sobre la imagen y las costumbres de otros países europeos que, en el imaginario cultural, pueden parecer más "avanzados" que nuestro país.

Por otro lado, la estrategia argumentativa es muy compleja, aunque juega con un elemento fundamental en la comunicación publicitaria: el uso del entimema (Bermejo Luque, 2009) u omisión de un elemento importante de la argumentación, en este caso ese imperativo que opera en la estructura profunda, y la necesaria apelación a los estereotipos. En este caso, los estereotipos son "lo español" frente a "lo extranjero europeo" centrado en algunos puntos muy concretos. Inicialmente, la estrategia argumentativa está dividida secuencialmente en tres partes: en la primera, el texto enmarca a la imagen para acompañar a la locución "Cada vez que un Citroën C4 sale de nuestra fábrica, algo cambia en el resto del mundo". Es muy destacable el uso de la primera persona del plural, que inicialmente puede ser tomada como "Citroën", pero que se proyecta de tal manera que aparece como "nuestra, de los españoles". Si el uso del humor relaja a los receptores y los predispone de manera positiva, este uso inclusivo de la primera persona del plural traslada y modifica el problema del acto descortés esencial en la publicidad y modifica también el "territorio" de los receptores, que no se toma ya como algo invadido, sino, al contrario, como un territorio "ganado".

Como decíamos, la estrategia comunicativa de humor está desgranada en el contraste con diferentes hábitos de países europeos con una costumbre estereotipada española. El spot comienza con una locución en *off* que sirve de marco a todas las escenas siguientes: "Cada vez que un Citroën C4 Cactus sale de nuestra fábrica, algo cambia en el resto del mundo". De ahí pasamos al contraste paralelístico, que se desarrolla casi por completo de forma no verbal, hasta el último país, con solo unos indicadores en forma de rótulos para indicar la ciudad y el lugar.

La primera ciudad es Londres. Se ve un rótulo sobreimpresionado y el exterior de un edificio. En la esquina, una cabina de teléfonos típicamente londinense. A lo lejos, el Big Ben. En la acera de enfrente, un policía (*bobby*). Y, delante del portal, un Citroën C4 Cactus aparcado del que tenemos una visión lateral [Imagen 1]. La siguiente secuencia se produce ya dentro de la casa, donde la dueña de la casa está sentada en un sillón y sus amigas en un sofá. En la mesa, té, pastas y sándwiches. Un poco después, vemos llegar a la dueña de la casa (y, por lo tanto, aunque no aparezca de manera explícita, la dueña del coche) con una bandeja de churros (como sonido de fondo, oímos la campanada de un reloj), ante la cara de sorpresa de las amigas [Imagen 2].

Imagen 1



Imagen 2



La siguiente escena se desarrolla en Noruega. En la imagen exterior, aparecen tres coches Citroën C4 Cactus aparcados delante de lo que parece un terreno boscoso [Imagen 3]. Es interesante subrayar que ahora vemos modelos de tres colores distintos entre sí y diferentes también al modelo visto en Londres. Además,

ahora tenemos la perspectiva trasera en dos de ellos y la delantera en el restante. En la imagen interior, un cartel puesto en la puerta que dice "I Dag Siesta Klasse" ("Hoy, clase de siesta") y, en el interior de la sala, un grupo de personas tumbadas en unos colchones y una monitora haciendo gestos de sueño y estiramientos [Imagen 4], que va dando paso a planos de personas en pijama y relajados, abrazando osos de peluche, etcétera. El sonido de fondo es una música relajante, acompañada de bostezos y ronquidos en alguno de los planos.

Imagen 3



Imagen 4



La siguiente secuencia se desarrolla, tal y como nos indica el rótulo sobreimpresionado, en Alemania. Vemos a dos hombres, uno más mayor y otro mas joven, en un edificio de oficinas entrando en una sala que tiene en la puerta el letrero "Deutsche UHR Center", en la que les esperan un hombre y una mujer. Se ve cómo empiezan a saludarse dándose la mano [Imagen 5]. Son saludos habituales en un entorno de trabajo alemán. Puede apreciarse en el primer saludo una distancia considerable entre la mujer y el hombre más maduro. Después de otros saludos similares, el hombre más joven que ha entrado a la mujer sorprende a la mujer con un beso en la mejilla, algo totalmente inadecuado en un ambiente laboral germano pero posible en el contexto español [Imagen 6], que dará paso a un plano en la que se ve a la mujer estupefacta.

Imagen 5



Imagen 6



La cuarta secuencia comienza en una sala de un hogar en Singapur, donde vemos a una madre con su hijo y su hija [Imagen 7]. Se puede deducir que están empezando los preparativos para empezar a comer. Aparece un planto en el que se ve al niño jugar con un Citroën C4 Cactus en miniatura (es importante advertir que es la primera vez que vemos al coche, aunque sea de juguete, en movimiento). En el plano

siguiente, aparece el padre con una gran sonrisa con una paella, lo que ocasiona una gran alegría a lresto de la familia y reciben al padre entre aplausos. Se disponen, en el plano siguiente a comer a paella con palillos palillos [Imagen 8] mientras se ve más comida de tipo oriental alrededor. La paella, estereotipo de comida española por excelencia, es la ganadora frente a otros tipos de comida, aunque el arroz sea estereotipo, a su vez, de comida asiática.

Imagen 7



Imagen 8



La última secuencia se desarrolla en Finlandia. Se aprecia un Citroën C4 Cactus en una carretera en un bosque. Frente a las imágenes que veíamos en Londres y Noruega, ahora el coche se ve en movimiento. La voz en off vuelve a servir de marco para preparar el final del spot. La locución empieza en ese momento, en el que podemos escuchar: "En cada Citroën C4 Cactus va una parte nuestra. Y eso… se nota". Como ocurría al principio del spot, se vuelve a utilizar el nosotros, que es equivalente a los españoles y, por lo tanto, consigue que los receptores se sientan implicados de forma positiva. El plano siguiente nos muestra un reno parado en medio de la carretera. A continuación, vemos un primer plano del conductor al volante del coche, un contraplano del reno y un plano de vuelta en el que vemos al conductor, a su mujer en el puesto de copiloto y en el que se aprecia la parte delantera de coche, justo desde la parte del logotipo de la parte central. El conductor mira a su mujer y, en el plano siguiente, con una música típica de una charanga española, aparece el conductor fuera del coche con un periódico en la mano [Imagen 10] citando al reno de manera similar a la de los mozos en los encierros de San Fermín. En el final alternativo del segundo spot que hemos citado en la nota a pie de página, se escucha la melodía de un pasodoble mientras vemos al conductor fuera del coche con la chaqueta en la mano citando al toro como hacen los toreros.

Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



La última imagen del spot [Imagen 12] como tal nos ofrece, a la izquierda, la imagen del reno y, a la derecha, la visión lateral del coche, con el bosque como fondo. Aparece sobreimpresionado este mensaje: "Citroën C4 Cactus. Fabricado en España para todo el mundo", que coincide de forma casi idéntica con el mensaje que aparece en la locución de la voz en off: "Citroën c4 Cactus. Fabricado aquí para todo el mundo".

Imagen 12



El mensaje es rico en significados, puesto que "aquí" y "en España" hacen referencia a la marca, que no aparece alejada de los consumidores sino, al contrario, identificada de forma total con ellos y, por otro lado, porque "para todo el mundo" tiene varias posibilidades de significado. En primer lugar, "desde España para el resto de países" y, en segundo lugar, "desde España para todo tipo de personas", es decir, con un público objetivo muy abierto y variado, no solo en nacionalidades, sino en modos y formas de vida: una mujer londinense, un grupo de personas noruegas, un hombre de negocios alemán, una familia familia singapurense de cuatro miembros y, por último, una pareja finesa que viaja por el campo.

Por lo tanto, la estrategia argumentativa más evidente sirve también para una estrategia más implícita. El spot no solo tiene una carga "nacionalista", por decirlo de algún modo, sino que esta estrategia está también al servicio de mostrar la imagen de un coche polivalente y dirigido a personas de distintas procedencias y con necesidades también distintas.

Por lo tanto, el juego verbal del anuncio juega con los elementos verbales referidos a "lo español" ("made in Spain", "nuestra fábrica", "parte nuestra", "en España", "aquí" –estos dos últimos funcionando como una misma unidad, aliados entre el texto en imagen y el texto dicho por la voz en off), que se condensan, al principio y al final, en dos elementos universales ("Algo cambia en el resto del mundo", "Para todo el mundo".

En los elementos icónicos, como hemos ido desglosando, aparecen elementos prototípicos de la cultura española que se extienden y contagian a personas que tienen el coche en todo el mundo y, de esta forma, se convierten en universales (churros, siesta, la forma de saludar, la paella, los toros). Combinado estos elementos verbales e icónicos, comprobamos que ambos vienen a confluir con el universal, que ahora esta "españolizado".

El spot se remata con dos imágenes. La primera [Imagen 13] se trata del nombre del modelo del coche (Citroën C4 Cactus) y la etiqueta con la que se habla de él en las redes sociales (#efectoMadeInSpain). En cuanto al nombre del coche, es conveniente recordar que los mensajes publicitarios combinan una obligada brevedad (por motivos económicos, pero también por aspectos relacionados con los mecanismos psicológicos de atención y percepción), con la redundancia. En tan solo cincuenta segundos, tenemos

ocasión de escuchar tres veces el nombre y el modelo del coche (una al principio al dos final) y de poderla ver también por escrito dos veces (ambas al final del spot). Con este aspecto, se cumple a la perfección el consejo dado por la retórica clásica y avalado por los estudios neurociéntificos actuales, de intentar introducir elementos que han de quedar fuertemente ligados a la memoria al principio y al final. Del mismo modo, aparece la imagen del coche distribuida a lo largo del spot: podemos ver seis coches diferentes (uno de ellos, el juguete del niño de Singapur). En el último caso, percibimos el coche en movimiento y con el coche en cuatro perspectivas diferentes. Este aspecto afecta al orden dispositivo de los elementos en el discurso publicitario (Urbina Fonturbel, 2006, 2008b), en el que una distribución determinada por parte de la instancia enunciadora en el proceso compositivo tiene una efecto pragmático evidente en el receptor (Urbina Fonturbel, 2006, p. 1873, 2009b)

La segunda [Imagen 14] es común a todos los anuncios de Citroën. Y nos muestra el logo, la marca, la dirección de la página web y la expresión "Créative technologie" ("Tecnología creativa"), que es muy pertinente porque nos acerca a una verdad que el anuncio ni dice ni publicita: el coche pertenece a una marca francesa. Obviamente, esta es la campaña que se utiliza para anunciar el coche en España, con lo que el mensaje etnocéntrico funciona, a la vez, como reafirmación de "lo español" y como "trampa", dado que lo español, vendido como tal en el mundo de la tecnología de los coches, no es un elemento que se venda como tal en el resto del mundo. Es interesante observar que Citroën ya jugó dotando a otro de sus modelos de características extranjeras cuando, en 2007, publicitó su modelo Citroën C5 con el eslogan "Carácter alemán, espíritu francés" (Pujante, 2010), con las atribuciones estereotipas del alma francesa y la tecnología alemana.

Imagen 13



Imagen 14



En ocasiones, ponemos mucho de nosotros en todo aquello que hacemos. Esta vez, hemos puesto tanto, que nuestro espíritu se extiende más allá de nuestras fronteras. Por eso, cada vez que un Citroën C4 Cactus sale de nuestra fábrica, algo cambia en el resto del mundo.

3. Conclusión

En definitiva, a través del análisis del anuncio del Citroën C4 Cactus "Made in Spain" podemos percibir algunos aspectos fundamentales del funcionamiento discursivo de la publicidad. En primer lugar, vemos como el *ethos* de la marca adopta una estrategia de *branding* mediante la cual, por un lado, se omite la procedencia de la marca para subrayar el lugar de fabricación del vehículo y, por otro, el lugar de fabricación del vehículo traslada una serie de peculiaridades del país a sus consumidores. En segundo lugar, comprobamos que el *pathos* de los receptores esta orientado, desde el punto de vista inventivo, a la exploración de estereotipos que, por un lado, utilizan el humor y las emociones como elemento persuasivo y, por otro, son el enganche argumentativo con la omisión de la frase imperativa que subyace en la estructura profunda del enunciado. De esta manera, por la parte de la instancia de emisión, la marca adopta una imagen positiva y fácil de consolidar para un público español y, en lo que afecta a la instancia de recepción, no se sienten invadidos por el mensaje persuasivo publicitario del anuncio sino que, al contrario, se sienten incluidos en la instancia emisora y se identifican con los estereotipos en los que su cultura aparece como "vencedora" e influyente en todo el mundo.

Referencias bibliográficas

Adam, J.-M. (2005). Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In R. Amossy (Ed.), *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos* (pp. 93–117). São Paulo: Contexto.

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: PUF.

Amossy, R. (2014). L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires. *Langage et Société*, *149*(3), 13–30.

Aristóteles. (1990). *Retórica*. Madird: Editorial Gredos.

Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Bermejo Luque, L. (2009). La distinción aristotélica entre Lógica, Dialéctica y Retórica y su lugar en la teoría de la Argumentación. *COGENCY. Journal of Reasoning and Argumentation*, *1*(2), 27–48. Retrieved from http://www.cogency.udp.cl/ediciones/2/Cogency_v1_n2_03.pdf

Braet, A. C. (1992). Ethos, pathos and logos in Aristotle's Rhetoric: A re-examination. *Argumentation*, *6*, 307–320. http://doi.org/10.1007/BF00154696

Cárdenas Mejía, L. G. (2005). *Retórica y emociones. La constitución de la experiencia humana del lugar*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Eggs, E. (1979). Logos, ethos, pathos : l'actualité de la rhétorique des passions chez Aristote. *Collection éthologie et Psychologie Des Communications*, 15–31.

Eggs, E. (2008). Ethos" aristotélico, convicção e pragmática moderna. In R. Amossy (Ed.), *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos* (pp. 29–59). São Paulo: Contexto.

Ferrer Coyo, A. (2009). *NEUROMARKETING: la tangibilización de las emociones*.

García Uceda, M. (2008). *Las claves de la publicidad* (6ª ed.). Madrid: ESIC.

Higgins, C., & Walker, R. (2012). Ethos, logos, pathos: Strategies of persuasion in social/environmental reports. *Accounting Forum*, *36*(3), 194–208. http://doi.org/10.1016/j.accfor.2012.02.003

Lomas, C. (1996). El espectáculo del deseo: usos y formas de la persuasión publicitaria. Octaedro Editorial. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=47876&info=resumen&idioma=SPA

López Eire, A. (1999). La retórica y la fuerza del lenguaje. In I. Paraíso Almansa (Ed.), *Téchne Rhetoriké. Reflexiones actuales sobre la tradición retórica* (pp. 19–53). Valladolid: Universidad de Valladolid.

López Eire, A. (2000). Sobre la esencia retórica del mensaje publicitario. *Castilla: Estudios de literatura*, (25), 97–111. http://doi.org/o

Maingueneau, D. (2002a). L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours. Retrieved from http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/texte06.html

Maingueneau, D. (2002b). Problèmes d'ethos. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, (113), 55–67.

Maingueneau, D. (2008a). Os discursos constituintes. In S. Possenti & M. C. Pérez de Souza-e-Silva (Eds.), *Cenas da enunciação* (pp. 37–54). São Paulo: Parábola Editorial.

Maingueneau, D. (2008b). Problemas de ethos. In S. Possenti & M. C. Pérez de Souza-e-Silva (Eds.), *Cenas da enunciação* (pp. 55–73). São Paulo: Parábola Editorial.

Maingueneau, D. (2014). Retour critique sur l'éthos. *Langage et Société*, *149*(3), 31–48.

Moreira, B. C. D. M., Pacheco, A. F. A., & Barbato, A. M. (2011). Neuroeconomia e neuromarketing: imagens cerebrais explicando as decisões humanas de consumo. *Ciências & Cognição*, *16*(1), 99–111.

Mullen, L. (2011). How to Persuade — With Ethos, Pathos, or Logos? *The Chronicle of Higher Education*.

Myers, D. G. (2005). *Psicología social* (8ª ed.). México D. F.: McGray Hill.

Nomdedeu, I. (2012). El Branding Emocional: una aproximación heurística y profesional a su metodología y campos de innovación. In *Fòrum de Recerca* (pp. 575–588). Servicio de Publicaciones. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4502632&info=resumen&idioma=SPA

Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*.

Pujante Sánchez, J. D. (2010). Lo alemán como garantía de calidad para el mercado automovilístico español: El lanzamiento del Citroën C5 (La teoría de Perelman sobre la argumentación y la tópica de la esencia).

Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos, (19), 26. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3439324&info=resumen&idioma=SPA

Robles Avila, S. (2007). Los argumentos de la publicidad. *Español actual: Revista de español vivo*, (87), 77–110. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2734249

Urbina Fonturbel, R. (2006). Núcleos semánticos y núcleos pragmáticos en el lenguaje publicitario. In M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, (pp. 1869–1887).

Urbina Fonturbel, R. (2008a). La creatividad fraseológica en el lenguaje publicitario. In C. Mellado Blanco (Ed.), *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sich* (pp. 237–257). Hamburg: Verlag Dr. Kovac. Retrieved from 978-3-8300-2599-3

Urbina Fonturbel, R. (2008b). Retórica de la pasión publicitaria. Nuevas aportaciones al concepto de nuclearidad pragmática. *Rhêtorikê: Revista Digital de Retórica*, *1*. Retrieved from http://www.rhetorike.ubi.pt/01/pdf/urbina-fonturbel-raul-retorica-pasion-publicitaria.pdf

Urbina Fonturbel, R. (2009a). Emociones, publicidad y retórica de las pasiones. In I. Ferreira & M. del M. Gómez Cervantes (Eds.), *Retórica e Mediatização II* (pp. 127–145). Covilhã: Universidade da Beira Interior. Retrieved from http://urbinavolant.com/ubu/wp-content/uploads/2014/06/Urbina_Emociones-y-publicidad_retorica_livroslabcom_05_09.pdf

Urbina Fonturbel, R. (2009b). Las operaciones retóricas de inventio y dispositio y la creatividad en el lenguaje publicitario. In T. Arcos Pereira, J. Fernández López, & F. Moya del Baño (Eds.), *Pectora mulcet: estudios de retórica y oratoria latinas* (p. vol. II 1291–1407). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

Urbina Fonturbel, R. (2012). La dimensión publicitaria de la comunicación institucional: la publicidad institucional y la argumentación emocional. In E. del Río Sanz, M. del C. Ruiz de la Cierva, & T. Albaladejo (Eds.), *Retórica y política. Los discursos de la construcción de la sociedad* (pp. 657–670). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

Urbina Fonturbel, R. (2013). Poliacroasis y argumentación emocional. El discurso publicitario y la retórica cultural. *Tonos Digital. Revista de Estudios Filológicos*, *24*(24). Retrieved from http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/916

Vilarnovo, A. (2005). Aspectos semióticos de la publicidad. In V. Romero Gualda (Ed.), *Lenguaje publicitario. La seducción permanente* (pp. 43–63). Barcelona: Ariel.

Wei, Y.-K. (2002). Corporate image as collective ethos: a poststructuralist approach. *Corporate Communications*, *7*(4), 269–276.

Análisis sintáctico y pragmático de las estructuras enfáticas: comparación entre español y chino

CEN ZHANG

Universidad de Estudios Internacionales de Pekín

Resumen: Las estructuras enfáticas son las copulativas construidas con el verbo *ser* en las que se destaca uno de sus componentes. Existen en ambas lenguas, la española y la china, este tipo de construcciones, que no solo tienen rasgos peculiares en la dimensión sintáctica sino también en la pragmática. Siendo mecanismo focalizador, se caracterizan por escindir un segmento y ponerlo de relieve frente a otros componentes del discurso, cuya función especificativa contribuye mucho a la organización informativa.

Palabras clave: estructuras enfáticas; focalización; análisis contrastivo; progresión informativa

1. Introducción

Las estructuras enfáticas, conocidas con el nombre de construcciones de relieve en la RAE (2009), son las estructuras copulativas construidas con el verbo *ser* en las que se destaca uno de sus componentes (RAE, 2009: 3020). Estas construcciones, como mecanismo focalizador importante, tienen rasgos peculiares tanto en el nivel sintáctico como en el pragmático. El presente trabajo pretende analizar este tipo de estructuras que existen en español y en chino, y al mismo tiempo hacer una comparación entre ellas, esforzándose por mostrar la interfaz entre la dimensión sintáctica y la pragmática, cuyas observaciones arrojan interesantes resultados en torno al conocimiento sobre el discurso.

En la lengua española, según la RAE (2009: 3020), las construcciones de relieve se suelen dividir en tres tipos:

"a. Copulativas enfáticas de relativo: *Eso es lo que digo yo.*
b. Copulativas de *que* galicado: *Fue en este lugar que lo encontraron.*
c. Copulativas enfáticas condicionales: *Si lo hace será porque le gusta*".

Para la misma gramática, el segundo tipo constituye una variante del primero en la que todos los relativos se reducen a una única forma *que*. Por eso, en este trabajo centramos el análisis en el primero y el tercero. Existen estudios relevantes en este aspecto, como Gutiérrez Ordóñez (1994) y (1997), Moreno Cabrera (1999), RAE (2009), Iglesias Bango (2012), Sedano (2010), Chen Yongyi (1979), Xu Ruihua (1982), etc., que nos sirven de buena referencia bibliográfica.

En el caso de chino, los lingüistas coinciden en señalar que *shi...de* es una estructura enfática, parecida a las oraciones escindidas que existen en las lenguas indoeuropeas. Entre los estudios sobre ella se destacan

Fang Mei (1995), Liu Danqing &Xu Liejiong (1998), Ji Chuanbo (2015), Yuan Yulin (2003) y (2012), Qi Feng (2012) y (2013), Lv Bisong (1982), Zhao Shuhua (1979), entre otros.

Metodológicamente el presente trabajo se basa en un análisis contrastivo, o en palabras más precisas, en un análisis contrastivo teórico: partiendo de un fenómeno lingüístico X, analizaremos las manifestaciones de este en dos lenguas A y B. En cuanto al corpus, la mayoría de los ejemplos españoles los seleccionamos del CREA y los chinos, del corpus CCL, *Center for Chinese Linguistics*, de la Universidad de Beijing.

2. Estructuras enfáticas en español: copulativas enfáticas de relativo y copulativas enfáticas condicionales

2.1 Copulativas enfáticas de relativo

2.1.1 Rasgos sintácticos de las copulativas enfáticas de relativo

Las copulativas enfáticas de relativo se denominan también estructuras ecuacionales (Gutiérrez Ordóñez, 1997), perífrasis de relativo (Moreno Cabrera, 1999) y construcciones escindidas (Fant, 1984). A pesar de la variedad de términos empleados, todos los estudios coinciden en señalar que estas construcciones están compuestas por tres elementos:

> "a. Magnitud que se pretende resaltar.
> b. Resto de la secuencia introducido por un relativo categorial, funcional y semánticamente concordante con el término enfatizado.
> c. Verbo *ser*, en presente o en la forma verbal del verbo originario" (Gutiérrez Ordóñez, 1997: 7).

Veamos un ejemplo:

(1) Entiendo que es el bien lo que funda el derecho del matrimonio (El Diario Vasco, 23/01/2004).

En este ejemplo el verbo *ser* aparece en la forma *es*, el segmento focal es "el bien" y la relativa sin antecedente expreso es "lo que funda el derecho del matrimonio". En cuanto a la disposición de los tres elementos, se permiten tres posibilidades.

Tipo		Ejemplo
A ser B	CES-[1]	El bien es lo que funda el derecho del matrimonio.
B ser A	RL-	Lo que funda el derecho del matrimonio es el bien.
ser A B	COP-	Es el bien lo que funda el derecho del matrimonio.

En muchos estudios gramaticales realizados sobre estas construcciones, como Moreno Cabrera (1999), Guitart (2013) y Sedano (2010), se utilizan los siguientes términos para distinguirlas: se llaman 'oraciones

[1]CES- significa que la secuencia tiene el constituyente escindido en primer lugar. De manera análoga, RL- se refiere a que presenta la relativa en primer lugar y COP-, la cópula colocada en la posición inicial. Véase Moreno Cabrera (1999: 4251).

hendidas' las secuencias con el verbo *ser* colocado en la posición inicial; 'pseudo-hendidas' para el tipo RL- y 'pseudo-hendidas inversas' para CES-.

Según Iglesias Bango & Villayandre (2012: 429), desde el punto de vista sintáctico, "cualquier secuencia en la que se produce la intensificación o énfasis presupone la existencia de otra secuencia primitiva neutra". Por ejemplo:

(2) a. Él te hizo daño.
b. Él fue quien te hizo daño.

El enunciado (2a) es la forma primitiva neutra de (2b). Al comparar los dos enunciados, nos damos cuenta de que desde el punto de vista del contenido proposicional que expresan, estos dicen exactamente lo mismo. Sin embargo, existen diferencias evidentes entre los dos: en primer lugar, en (2b) se produce una especie de rodeo o perífrasis para hacer referencia al mismo suceso que se describe en (2a). Comparten "él" y "te hizo daño", pero (2b) además abarca un verbo *fue* y un pronombre relativo *quien*. Este *quien* desempeña la función de sujeto de "te hizo daño", que es exactamente la que presenta "él" en (2a). De acuerdo con Moreno Cabrera (1999: 4247), esta secuencia es una oración de relativo sin antecedente. "Consta, como todas las relativas, de un pronombre relativo colocado en posición inicial, que desempeña una función determinada en la oración seguido por una secuencia que contiene los demás constituyentes de la oración".

El hablante, al organizar la información que va a emitir, puede poner de relieve cierto elemento de acuerdo con su intención comunicativa. Por consiguiente, "las copulativas enfáticas de relativo que pueden construirse a partir de una oración son tantas como segmentos susceptibles de ser enfatizados puedan reconocerse" (RAE, 2009: 3025). Veamos un ejemplo:

(3) a. a Pérez le falta sentido de humor.
b. A Pérez es al que le falta sentido de humor.
c. El sentido de humor es lo que le falta a Pérez.
d. Lo que pasa es que a Pérez le falta sentido de humor.

En este ejemplo observamos que una oración simple permite varias posibilidades de expansión. El constituyente escindido puede ser el sujeto, el objeto e incluso la oración entera como el (3d). No obstante, la expansión no se lleva a cabo con arbitrariedad. Existen principios importantes que restringen tal proceso.

En primer lugar, el relativo ha de ser semánticamente congruente o compatible con el constituyente escindido (RAE, 2009: 3023): persona— *quien*, *el que* y *la que*, lugar— *donde*, tiempo— *cuando*, modo— *como*, etc. Por ejemplo:

(4) Es hoy cuando tienes que entregar las tareas.
—compatibilidad de tiempo
(5) En este lugar es donde van a fundar una escuela.
— compatibilidad de lugar
(6) Es de este modo como debes hacer el trabajo.
— compatibilidad de modo

Otro principio importante consiste en la concordancia de marcas de función entre el constituyente escindido y el pronombre de la relativa (Moreno Cabrera, 1999: 4278). Es decir, existe una equivalencia funcional entre los dos elementos. Por ejemplo, si el elemento escindido desempeña la función de sujeto

en la forma neutra, lo mismo pasa al pronombre relativo de la correspondiente relativa libre. Otro reflejo de tal principio consiste en que se conserva la preposición del CES en la relativa. Veamos unos ejemplos:

(7) a. Con quien trabajo es con Pedro.
b. *Quien trabajo es con Pedro.
(8) a. De lo que depende el paro es de la situación económica.
b. *Lo que depende el paro es de la situación económica.

En cuanto a la concordancia de número y persona entre CES y el pronombre relativo, se observa una gran diversidad de casos que nos resulta imposible describir en el presente trabajo. Nos limitamos a explicar las reglas más fundamentales.

En palabras de Moreno Cabrera (1999: 4258), "cuando el CES es un pronombre de primera o segunda persona, la cópula *ser* siempre concuerda con él en persona y número y la inducción de concordancia en el verbo principal de la relativa es opcional". Por ejemplo:

(9) Has / *ha sido tú quien ha / has empezado.
(10) Vete; yo soy / *es ahora quien te pide / pido que te vayas.

Respecto de la categoría gramatical de número, para el mismo autor, la oración escindida sin concordancia de número está prohibida cuando el CES denota seres humanos y el pronombre relativo es *quien*, y se admite cuando el CES indica objetos y el pronombre relativo es *lo que* (ibid.: 4256), como:

(11) Es / Son los televisores lo que hacen más daño a los ojos.
(12) *Es / son mis amigos quienes organizaron esta fiesta de despedida para mí.

2.1.2 El uso discursivo de las copulativas enfáticas de relativo

Al ver los principales rasgos sintácticos de las copulativas enfáticas de relativo, pasamos a analizar qué función tienen estas estructuras en el discurso.

Según Moreno Cabrera (1999: 4298), si nos fijamos en cómo se emplean las copulativas enfáticas de relativo en el discurso, encontramos los siguientes usos de las mismas:

"a. Especificativos: se especifica un dominio conceptual.
b. Posespecificativos: se precisa, se corrige o se insiste en una especificación previa".

Moreno Cabrera (1999) distingue dos usos de las copulativas enfáticas de relativo: la especificación y la posespecificación. La primera es la función fundamental que tienen estas estructuras en el discurso mientras que la segunda es la que se obtiene basada en la primera. Es el uso posespecificativo lo que se interpreta como la focalización. Veamos primero la función especificativa que tienen estas estructuras.

Como se ha explicado en la parte anterior, las copulativas enfáticas de relativo se caracterizan por escindir un segmento frente a otros componentes del enunciado. El segmento escindido trata del elemento que se especifica. Veamos un ejemplo:

(13) El programa, en el que participará la Generalitat de Cataluña de la mano de editores, impresores, libreros y promotores, arrancará el 26 de enero próximo vinculado a la celebración del IV centenario de la publicación de la primera parte de Don Quijote de la Mancha, pues fue **en Barcelona** donde el hidalgo tuvo su primer contacto con la prensa (CREA).

Observamos que en este enunciado el constituyente escindido es "en Barcelona". Este elemento adquiere un valor específico por la posición en que se encuentra, ya que la cópula lo separa de la cláusula relativa a la que pragmáticamente pertenece:

donde el hidalgo tuvo su primer contacto con la prensa en Barcelona

En palabras de la RAE (2009: 3023), en las copulativas enfáticas de relativo, se especifica siempre el valor de una incógnita. Así este enunciado lo podemos parafrasear de la siguiente manera:

Existe un X.
En X el hidalgo tuvo su primer contacto con la prensa.
X es Barcelona.

La relativa "donde el hidalgo tuvo su primer contacto con la prensa" contiene una variable, para la que se especifica un valor, el valor que transmite el CES. Las características gramaticales y semánticas de CES están anticipadas por el pronombre relativo (Sedano, 2010: 41), como hemos mencionado en los apartados anteriores. Como en este ejemplo, el CES es "en Barcelona". La paráfrasis de lo que expresa este enunciado es que existe exactamente un lugar donde el hidalgo tuvo su primer contacto con la prensa y este lugar es Barcelona.

La función especificativa de las copulativas enfáticas de relativo contribuye a la organización informativa. De acuerdo con Moreno Cabrera (1999: 4296), las copulativas enfáticas de relativo tienen una estructura que corresponde explícitamente con la forma en la que progresa la información en el discurso. Veamos un ejemplo citado en este artículo:

(14) ¿Quién habla?
a. Juan. / *Hablar.
b. Quien habla es Juan. / *Lo que hace Juan es hablar.
(15) ¿Qué hace Juan?
a. Hablar. / *Juan.
b. Lo que hace Juan es hablar. / *Quien habla es Juan.
(Ibíd.: 4296)

Para el mismo autor, los pares 'pregunta / respuesta' sirven para poner de manifiesto la progresión informativa en el discurso. Si nos fijamos en las respuestas del grupo (b), podemos ver que las copulativas enfáticas de relativo que sirven de contestación incluyen la propia pregunta y la respuesta. Es una forma explícita de señalar los diversos componentes que forman parte de la secuencia discursiva que hemos descrito (Moreno Cabrera, 1999: 4296). Según la RAE (2009: 3022), "la información que aporta la oración de relativo se suele considerar presupuesta, introducida en el discurso previo o presente en la conciencia del interlocutor". Es decir, en la mayoría de los casos la relativa funciona como soporte en la organización informativa mientras que el constituyente escindido es el aporte, que supone la información nueva.

Hasta aquí podemos concluir que la cópula en estas estructuras tiene como función relacionar el constituyente escindido con la relativa. El CES especifica la persona o la cosa a la que se alude en la relativa gracias al pronombre relativo.

En base al uso especificativo neutral, se puede obtener la posespecificación. En palabras de Moreno Cabrera (1999: 4299), "la posespecificación consiste en la revisión de una especificación anterior para

precisarla, insistir en ella o modificarla". En este sentido, la función posespecificativa corresponde a la focalización, en la cual siempre el constituyente escindido es el elemento sobre el que recae la atención principal del discurso.

Como estructuras enfáticas, las copulativas enfáticas de relativo de uso posespecificativo tiene la intención pragmática de resaltar cierto elemento del discurso, por considerarle nuevo, inesperado o contra-esperado. Según la RAE (2009: 3022), el foco de las copulativas enfáticas de relativopuede ser informativo o contrastivo. Veamos un ejemplo:

(16) No obstante, esta reforma legal no se pondrá en marcha hasta que se apruebe la futura Ley de Planta y Demarcación Judicial, que no se tramitará hasta dentro de dos años. Será **en esta ley** en la que se marquen los criterios para decidir qué magistrados forman parte de cada sección(*El País*, 04/04/2014, opinión).

En este enunciado es más adecuado entender el segmento escindido "en esta ley" como foco informativo, ya que la copulativa enfática de relativo se usa en este caso para puntualizar y afirmar dicho elemento sin necesidad de que se rechacen con ella otras opciones.
Sin embargo, en muchos casosel CES se considera como foco contrastivo, por ejemplo:

(17) Ahora es **a ti** a quien no le interesa comprender.
(18) Pero ahora es **la banda terrorista ETA** quien pretende acabar con su vida por ser el presidente del Foro Ermua, una organización que surgió tras el asesinato del concejal del PP Miguel Ángel Blanco, en 1997 (El País, 30/10/2002).

En estos ejemplos el CES se interpreta como foco contrastivo. En estos casos, para Sedano (2010: 42), "desde el punto de vista semántico-pragmático, la relevancia se justifica por el carácter único o contrastivo del constituyente focalizado en relación con el contenido de la parte relativa". En el ejemplo (17) el hablante, a través de la construcción escindida, quiere destacar que no le interesa comprender a alguien y ese alguien es el interlocutor, no otras personas. En este sentido, no solo se identifica el valor de una determinada variable, sino que se da a entender a la vez que se rechazan otras posibilidades. En el (17) el contraste se establece implícitamente y el CES se opone a todos otros elementos del mismo paradigma. Por el contrario, en el ejemplo (18) la oposición se queda explícita, ya que la otra opción se ha presentado en el discurso precedente.

En resumen, en muchos casos la configuración estructural de las copulativas enfáticas de relativo está motivada por la necesidad de dar relevancia comunicativa al constituyente escindido, relevancia mucho más difícil de conseguir en la oración simple correspondiente. La función focalizadora de estas estructuras se basa en la especificativa. La oración proporciona el valor de una variable, a la vez que descarta otros valores posibles o no, con el objetivo de afirmar y resaltarla.

2.2 Copulativas enfáticas condicionales

Las copulativas enfáticas condicionales constituyen secuencias semejantes a las copulativas enfáticas de relativo. Sin embargo, en vez de la oración relativa aparece una condicional, introducida por la conjunción *si*. Por ejemplo:

(19) Si alguien se tiene que ajustar, es el Estado (*La República*, 28/03/2004).

Si nos fijamos en este enunciado, nos damos cuenta de que estas construcciones también están compuestas principalmente por tres elementos:

"a. Segmento hipotético.
b. Verbo ser.
c. Segmento enfatizado" (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 366).

Sin embargo, a diferencia de las copulativas enfáticas de relativo, que permiten tres tipos de orden, las condicionales optan por una configuración distribucional casi fija, en la que el segmento hipotético siempre se coloca en la primera posición:

(20) Si de algo se arrepiente es de haberse marchado de su pueblo.
*Es de haberse marchado de su pueblo si de algo se arrepiente.
*De haberse marchado de su pueblo es si de algo se arrepiente.

Como se ha explicado antes, "una condición esencial para que una secuencia sea considerada enfática es la que la lengua disponga de una primitiva respecto a la cual manifieste realce" (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 374):

(21) a. Si algo me sorprende, es su afición por la aventura.
b. Su afición por la aventura me sorprende.

El ejemplo (21a) es la forma enfática de (21b). Hemos analizado en los apartados anteriores que las copulativas enfáticas de relativo se caracterizan por especificar un valor variable. Esta función que en las de relativo desempeña el pronombre relativo viene aquí representada por un indefinido (Gutiérrez Ordóñez, 1997: 38):

(22) La historia de nuestra patria, si a *algo* invita es a usar la imaginación, a prescindir de todos los límites que tratan de reprimir las sanas inquietudes espirituales (*El Día*, México).
(23) Si viene *alguien*, serán Juan y Pedro (Moreno Cabrera, 1999: 4286).
(24) Si (*en algunas artes*) esta actitud roza la caricatura, es en las que se definen como artes seriadas (CREA, *Todo es comparable*, 1998).

En algunos casos los elementos indefinidos son necesarios pero suprimibles en otros, lo cual depende de la función del constituyente que se especifica. Si se trata de un elemento argumental del verbo principal, el pronombre indefinido se presenta obligatoriamente, como los ejemplos (22) y (23). Pero si es un complemento circunstancial, dicha partícula puede elidirse, como el caso del ejemplo (24).

Según Moreno Cabrera (1999: 4297), las copulativas enfáticas condicionales son claramente focales. "Tienen por finalidad enfatizar un constituyente verbal adscrito al nivel de los argumentos o de los aditamentos" (Gutiérrez Ordóñez, 1997: 38).

Como estudiamos antes, la función focalizadora de las copulativas enfáticas de relativo se basa en la función especificativa que tiene. Las condicionales realizan una operación semejante. "También se elige un funtivo perteneciente a un esquema sintagmático y se le segrega por medio del verbo *ser* del resto de los constituyentes, pero estos últimos aparecen bajo forma hipotética, no relativa" (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 374). Volvemos a analizar el ejemplo (19):

(19) Si alguien se tiene que ajustar, es el Estado (*La República*, 28/03/2004).

a. No se afirma que X se tenga que ajustar.
b. X= el Estado.
c. La persona que se tiene que ajustar es el Estado.

En este enunciado observamos que el hablante no compromete su palabra en la aserción de que va a venir alguien. En este sentido, carece de valor de verdad o falsedad al estar presentada bajo la forma hipotética. Podemos parafrasear el enunciado de este modo: "no estoy seguro de si hay alguien que se tiene que ajustar. Pero si hay alguien, será el Estado y solo el Estado".

En este sentido, en las copulativas enfáticas condicionales existe una implicación pragmática de exclusividad. En palabras de Gutiérrez Ordóñez (1994: 378), "este valor hace sentir su influencia justamente en el término de la presuposición destinado a la discusión discursiva, y desencadena por ello un sentido pragmático de exclusividad". Lo que se dice en el segmento enfatizado llega a ser el único elemento que satisface la condición presentada en el segmento hipotético. Veamos un ejemplo:

(25) El jefe del Estado colombiano fue enfático en afirmar que no hay motivos para una crisis en el gabinete y declaró que él y el país están conformes con sus ministros, gobernadores y alcaldes y si por algo ha sido felicitado es por el cuidado que tomó al escoger a sus inmediatos colaboradores (El Tiempo, 11/01/1987).

Este enunciado indica que la sensatez de escoger a los miembros del gabinete es la única razón por la que el presidente fue felicitado.

3. La estructura enfática en chino: *shi...de*

Los lingüistas chinos coinciden en señalar que *shi...de* es una estructura enfática, parecida a las oraciones escindidas que existen en las lenguas indoeuropeas, pero se ven diferencias entre los dos tipos de oraciones, las cuales se reflejan principalmente en el nivel sintáctico. En este apartado centramos el análisis en esta estructura.

La partícula *shi*, con el significado de *ser*, tiene una gran variedad de uso en la lengua china. Pero en nuestro caso, es decir, como marcador de foco, *shi* funciona como una partícula pragmática, cuya omisión no afecta nada al contenido proposicional de los enunciados (Fang Mei, 1995: 231, Liu Danqing & Xu Liejiong,1998: 246 y Qi Feng,2013: 38). Veamos un ejemplo:

(26)

Ta	***shi***	*zuotian*	*Xiawu*	*jin*	***de***	*cheng.*
él		ayer	por la tarde	entrar		

Fue ayer por la tarde cuando entró en la ciudad.

(27)

Tamen	***shi***	*zuo*	*huoche*	*qu*	***de***	*Shanghai.*
ellos		tomar	Tren	ir		Shanghai

Fue en tren como fueron a Shanghai.

En estos dos ejemplos observamos que el que se elida o no la partícula *shi* no modifica el contenido semántico oracional. Además, nos damos cuenta del uso de *de*, cuya aparición se ve con frecuencia en las construcciones que tienen el marcador de foco *shi*. Por eso, los lingüistas chinos analizan *shi...de* como un conjunto estructural. Respecto a la función que tiene la partícula *de*, Lv Bisong (1982) y Zhao Shuhua (1979)

defienden que *de* es una partícula auxiliar que sirve para expresar el tiempo y aspecto (Lv Bisong,1982: 22 y Zhao Shuhua,1979: 58). Por eso, en los enunciados con *shi...de* solamente se permite el tiempo perfecto. Se trata de una gran diferencia entre las copulativas enfáticas de relativoen español y la estructura *shi...de*, ya que respecto al primer tipo de oraciones, no hay tales restricciones.

Desde el punto de vista sintáctico, el elemento enfatizado en este tipo de construcciones se coloca justamente adyacente a *shi*, por ejemplo:

(28)

a. ***shi*** *Xiaowang* *zuotian* *zai* *zhenshang* *gei* *nvpengyou* *mai* ***de*** *jiezhi.*
ayer en Ciudad para Novia comprar anillo
Fue Xiaowang quien compróun anillo para su novia ayer en la ciudad.

b. *Xiaowang* *zuotian* ***shi*** *zai* *zhenshang* *gei* *nvpengyou* *mai* ***de*** *jiezhi.*
ayer En ciudad para novia comprar anillo
Fue en la ciudad donde Xiaowang compró un anillo para su novia ayer.

c. *Xiaowang* ***shi*** *zuotian* *zai* *zhenshang* *gei* *nvpengyou* *mai* ***de*** *jiezhi.*
ayer en ciudad para novia comprar anillo
Fue ayercuando Xiaowang compró un anillo en la ciudad para su novia.

d. *Xiaowang* *zuotian* *zai* *Zhenshang* ***shi*** *gei* *nvpengyou* *mai* ***de*** *jiezhi.*
ayer en Ciudad para novia comprar anillo
Fue para su novia para quien Xiaowang compró un anillo ayer en la ciudad.

Los enunciados mencionados arriba semánticamente significan lo mismo pero se distinguen en el nivel informativo, puesto que los elementos que se ponen de relieve son diferentes. El segmento enfatizado se sitúa justamente posterior a *shi* y se altera de acuerdo con la posición de *shi*.

En estos ejemplos observamos también que el foco puede desempeñar distintos papeles semánticos, como:

a. foco: Xiaowang ——agente
b. foco: en la ciudad ——lugar
c. foco: ayer ——tiempo
d. foco: para su novia ——beneficiario

En cuanto al uso discursivo, la estructura *shi...de*, como las copulativas enfáticas de relativo en español, tiene la función de especificar un segmento y lo pone de relieve para que el receptor centre la atención en él. Veamos un ejemplo:

(29)

Zuowan	*wo*	***Shi***	*yong*	*shouji*	*he*	*ta*	
anoche	yo		usar	móvil	con	él	
lianluo	***de,***	*xinhao*	*Bu*	*hao*	*mei*	*ting*	*qingchu.*
contactar		señal	No	bueno	no	oir	claramente.

Anoche fue con el móvil con lo que le llamé. Tuve problema con la señal, por eso no le oí bien.
(CCL, Universidad de Beijing)

Analizamos este enunciado con el modelo con el que estudiamos las copulativas enfáticas de relativo en español.

Existe un X.
Con este X se puso contacto con él anoche.

X es el móvil.

En este sentido, la estructura *shi...de*, como las oraciones escindidas en español, sirven para especificar algún segmento del enunciado y lo marcan como foco. Fang Mei (1995), Liu Danqing & Xu Liejiong (1998) y Yuan Yulin (2003) señalan que el foco marcado en este tipo de construcciones trata del foco contrastivo, cuya aparición se niega al valor de otros elementos de su paradigma, estén presentados o no (Fang Mei, 1995: 286, Liu Danqing & Xu Liejiong, 1998: 246 y Yuan Yulin, 2003: 326), por ejemplo:

(30)

Wo	*Bu*	*xihuan*	*Xue*	*yingyu,*	***shi***	*wo*
yo	No	gustar	estudiar	inglés		mi
muqin	*rang*	*wo*	*Xue*	***de.***		
madre	hacer	me	estudar.			

No me gusta estudiar el inglés. Fue mi madre quien me hizo estudiarlo.

(31)

Wo	*Gangcai*	*qu*	***de***	***shi***	*xuexiao*	*bushi*	*shangdian.*
yo	hace rato	ir			escuela	no	tienda

Fue a la escuela adonde fui yo, no a la tienda.

En el ejemplo (30), el segmento especificado se opone a todos los elementos que pertenecen al mismo paradigma mientras que en el (31), la relación contrastiva se queda explícita, que se establece entre "escuela" y "tienda".

Sin embargo, en algunos casos es algo forzado entender el segmento especificado como foco contrastivo (Qi Feng, 2013: 38). Por ejemplo:

(32)

Wo	***shi***	*zai*	*Cuihu*	*renshi*	*zhe*	*zhong*	*zhiwu*	***de.***
yo		En	el lago Cui	conocer	este,a	especie	planta	

Fue en el lago Cui donde conocí esta especie de planta.
(CCL, Universidad de Beijing)

Nos damos cuenta de que el hablante procura destacar que es en dicho lago donde conoció esa planta, pero es forzado establecer un contraste entre este y otros elementos de su mismo paradigma, es decir "en este lago, no en otros".

En resumen, la estructura *shi...de* constituye una estructura enfática en chino, cuyas funciones discursivas se parecen a las copulativas enfáticas de relativo en español. Sin embargo, existen diferencias entre las dos en ciertos aspectos: la estructura *shi...de* solo aparece en enunciados del tiempo pasado mientras que el uso de las copulativas enfáticas de relativo no tiene tales límites.En el plano informativo, con el uso de la estructura *shi...de*, el aporte se antepone, se especifica y se destaca frente a otros componentes del enunciado.

4. Conclusión

En el presente trabajo, siguiendo la metodología del análisis contrastivo, nos hemos dedicado a estudiar las estructuras enfáticas que existen en la lengua española y la china. Basamos el análisis fundamentalmente en la dimensión sintáctica y la pragmática.

En cuanto a las estructuras enfáticas en español, se centra el análisis en las copulativas enfáticas de relativo y condicionales, en las cuales se destaca un constituyente escindido. Hemos visto que existen tres

tipos decopulativas enfáticas de relativo, cuyo uso discursivo consiste en especificar el valor de una incógnita. La función focalizadora de dicha estructura se basa en la función especificativa que tiene. En cuanto a las copulativas enfáticas condicionales, este tipo de oraciones siempre implica el valor pragmático de exclusividad.

La estructura *shi...de* constituye una estructura enfática en chino, cuyas funciones discursivas se parecen a las copulativas enfáticas de relativo en español. Sin embargo, existen diferencias entre las dos en ciertos aspectos: la estructura *shi...de* solo aparece en enunciados del tiempo pasado mientras que el uso de las copulativas enfáticas de relativo no tiene tales límites.

El análisis de las estructuras enfáticas nos resulta importante comprender la interfaz entre la dimensión sintáctica y la pragmática y la comparación sirve para un mejor conocimiento de las similitudes y diferencias que existen en dos lenguas. Por eso, el presente trabajo se centra en este terreno en aras de contribuir al estudio contrastivo entre la lengua española y la china.

Referencias bibliográficas

Brown, G., Yule, G.(1993).*Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.

Chen Yongyi. (1979).“Las estructuras enfáticas del español”. *Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras*, (1), 32-41.

(陈用仪. (1979).西班牙语的强调句. 《外语教学与研究》. (1), 32-41).

Chen Yongyi. (1986). “La dicotomía soporte/aporte y la traducción”. *La traducción en China*, (2), 6-12.

(陈用仪. (1986).主述位切分与翻译的准确和流畅.《中国翻译》, (2), 6-12.)

Dong Yansheng. (2009).*Sintaxis de la lengua española*. Beijing: Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.

(董燕生. (2009).《西班牙语句法》. 北京：外语教学与研究出版社).

Escandell, M. V. (2011).*Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

FangMei. (1995). “Mecanismos de foco contrastivo en la sintaxis del chino”. *Filología de la lengua china*, (4), 279-288.

(方梅. (1995).汉语对比焦点的句法表现手段. 《中国语文》，(4), 279-288).

Fant, L. (1984). *Estructura informativa en español: estudio sintáctico y entonativo*. Upsala: Uppsala University.

Fuentes Rodríguez, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C., Alcaide, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*.Madrid: Arco Libros.

Guitart, J. M. (2013).*Del uso de las oraciones hendidas en el español actual***.** Revista Internacional d’Humanitats, **(**27**).**

Gutiérrez Ordóñez, S. (1994). “Estructuras ecuandicionales”. *Gramática del español*, coordinada por Violeta Demonte, México, D. F.: El Colegio de México.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997).*Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.

He Yuanjian. (2010). “Análisis de estructuras focalizadoras de chino”. *Lengua China*, (2), 53-68.

(何元建. (2010).论汉语焦点句的结构. 《汉语学报》，(2), 53-68).

Iglesias Bango, M. (2012). *Sintaxis de la focalización (I) y (II)*. Oviedo: Escuela de Gramática Española Emilio Alarcos.

Iglesias Bango, M., Villayandre Llamazares, M. (2012). "Sintaxis de la focalización: algunas estructuras inversas ¿con relativos?". *Cum corde et in nova grammatica: Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Ji Chuanbo. (2015). *La categoría de enfatización y algunas cuestiones sobre su estructura sintáctica* . Beijing: Universidad de Beijing.

(汲传波. (2015). 《强调范畴及其若干句法研究》. 北京：北京大学出版社).

Liu Danqing, Xu Liejiong. (1998). "El foco, el contexto y la estructura con *lian* en chino". *Filología de la lengua china*, (4), 243-252.

(刘丹青, 徐烈炯. (1998). 焦点与背景、话题及汉语"连"字句. 《中国语文》，(4), 243-252).

Lu Fubo. (2010). *Teoría y práctica de la enseñanza de chino como lengua extranjera*. Beijing: Universidad de Beijing.

(卢福波. (2010).《汉语语法教学理论与方法》. 北京：北京大学出版社).

Lv Bisong. (1982). "Algunas cuestiones sobre la estructura *shi...de*". *Enseñanza e investigaciones en las lenguas*, (4), 21-37.

(吕必松. (1982). 关于"是……的"结构的几个问题. 《语言教学与研究》, (4), 21-37).

Moreno Cabrera, J. (1999). "Las funciones informativas: las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas". *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa, 4245-4302.

Qi Feng. (2012). *Estudios del foco en chino* (Tesis doctoral). Universidad Fudan.

(祁峰. (2012). 现代汉语焦点研究. 复旦大学博士论文，2012).

Qi Feng. (2013). "Los tipos de foco en chino y unas cuestiones relativas", *Estudios de la lengua china*, (2), 31-42.

(祁峰. (2013)汉语焦点的类型及其相关问题. 《汉语学习》，(2), 31-42).

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa Libros.

Rojo, G. (1983). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Ágora.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Sedano, M. (2010). "El verbo *ser* en las oraciones seudohendidas y con verbo *ser* focalizador". *NRFH*, (1): 39-58.

Xu Lijiong. (2009). *La deixis, el orden y la interpretación semántica*. Beijing: Editorial Comercial.

(徐烈炯. (2009)《指称、语序和语义解释》. 北京：商务印书馆).

Xu Ruihua. (1982). "Algunas estructuras enfáticas del español". *Lengua extranjera*, (5), 46-48.

(徐瑞华. (1982).《西班牙语强调语势的某些句式结构》. 外国语，(5), 46-48).

Xu Yulong. *Lingüística Contrastiva*. Shanghai: Ed. Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai.

(许余龙. (2011).《对比语言学》. 上海：上海外语教育出版社，2011).

Yuan Yulin. (2003). "Las estructuras focalizadoras en chino y sus consecuencias en la interpretación semántica". *Lingüística Contemporánea*, (4), 323-338.

(袁毓林. (2003).句子的焦点结构及其对语义解释的影响. 《当代语言学》，(4), 323-338).

Yuan Yulin. (2012). *Las estructuras focalizadoras en chino y su interpretación semántica*. Beijing: Editorial Comercial.

(袁毓林. (2012).《汉语句子的焦点结构和语义解释》. 北京：商务印书馆).

Zhao Shuhua. (1979). "Sobre la estructura *shi..de*". *Enseñanza e investigaciones en las lenguas*, (1), 57-66.

(赵淑华. (1979). 关于"是……的"句.《语言教学与研究》, (1), 57-66).

Zhong Hua. (2007). *Estudios de los mecanismos focalizadores en chino* (Tesis doctoral). Universidad de Anhui.

(钟华. 现代汉语焦点表现手段研究. 安徽大学博士论文，2007).

Zubizarreta, M. (1999). "Las funciones informativas: tema y foco". *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa, 4215-4244.

Páginas web

http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/

http://corpus.rae.es/creanet.html

ADENDA

LITERATURA

De Barcelona a Quito:
Recuerdo y melancolía en "La carta inconclusa" de Javier Vásconez

EMMANUELLE SINARDET

Université Paris Ouest Nanterre - La Défense

CRIIA (Équipe d'accueil 369) - Centre d'études équatoriennes

Resumen: En "La carta inconclusa", Javier Vásconez retrata a Anita "la Torera", un personaje famoso en la Quito de la década del cincuenta por su extravagancia. El narrador homodiegético desde Barcelona le dirige una larga carta que, según un juego de abismación, resulta ser el cuento que el lector lee. La figura caprichosa de Anita surge de una manera proustiana que invita a un viaje en el tiempo hacia la infancia quiteña del narrador, borrando la distancia entre Barcelona y el Ecuador para retrouver le temps perdu. Sin embargo, la realidad restaurada resulta escurridiza y elusiva. El narrador se presenta como un anti Proust: constata la imposibilidad de recuperar el tiempo perdido. La melancolía nace de un discurso metanarrativo sobre la dificultad de expresarse a ciencia cierta, pues las palabras son traidoras, por lo que la carta no puede ser sino "inconclusa".

Palabras claves: Vásconez; Ecuador; literatura; Proust; metanarración; recuerdo; Quito

En su cuento "La carta inconclusa"[1], publicado en 1989 en *El hombre de la mirada oblicua* y en 2009 en la antología *Estación de lluvia*, Javier Vásconez (Quito, 1946), uno de los mayores representantes de las letras ecuatorianas contemporáneas, retrata a Anita "la Torera", un personaje famoso en la Quito de la década del cincuenta por su extravagancia, que solía deambular por la ciudad vestida con prendas colorinches. Después de enterarse de que la encerraron en un manicomio, el narrador homodiegético desde Barcelona le dirige una larga carta que, según un juego de abismación, resulta ser el cuento que el lector lee. La figura errática y caprichosa de Anita surge de una manera proustiana que invita a un viaje en el tiempo hacia la infancia quiteña del narrador, borrando la distancia entre Barcelona y el Ecuador. Con melancolía, desde el otro lado del océano, los recuerdos procuran "retrouver le temps perdu", recuperar el tiempo perdido y con él una ciudad desaparecida, poblada de fantasmales casas señoriales, bañada en una niebla lluviosa, de la que emerge, por su vitalidad, la figura de "la Torera".

Esta ciudad nunca la nombra el narrador, y le toca al lector reconocerla a través de los indicios sembrados: Anita "la Torera", el horizonte cerrado por montañas andinas, cierta familiaridad extratextual con la obra de Vásconez también. Pues Javier Vásconez, en sus entrevistas, declara hacer de esa Quito nunca nombrada, presente en sus numerosas obras, un centro de gravedad en su universo literario, transcendiéndola en un espacio original y personal en el que puede proyectar sus impresiones y sentimientos el narrador homodiegético:

[1] Para facilitar el acceso de los lectores a la rica obra de Javier Vásconez, nos basamos aquí en la versión electrónica del cuento, publicada en 2012 en la revista *Letral*, cuyas páginas mencionaremos entre paréntesis después de cada cita.

> *La ciudad de Quito, sobre la que he venido escribiendo desde mi primer libro, es mitad inventada y mitad real. Es real en el sentido de que en ella hay una serie de referentes que son verificables. Por ejemplo, las montañas que la rodean, la luz que la envuelve, la lluvia o la bruma. Pero hay otros elementos que me he tomado la libertad de inventar. […]*
>
> *Creo que mientras más se nombra una ciudad, o cualquier lugar, más lejos estamos de él. Henry James fue un maestro en el arte de invocar fantasmas. Nos hizo ver las cosas más invisibles, por el simple hecho de utilizar el recurso de la ambigüedad. Faulkner no se quedaba atrás. Este recurso es el mismo con el que se inventa los milagros, y yo lo he empleado porque no he deseado escribir acerca de Quito de una manera estrictamente realista.* (Hernández, Vásconez, marzo 2012)

En el presente trabajo, nombramos a Quito desde luego. Pero cabe recalcar que se presenta de forma siempre ambigua y elusiva, lo que contribuye a la melancolía característica de "La carta inconclusa". Quito no puede sino surgir indirecta y oblicuamente -uno de los primeros libros de cuentos de Vásconez se titula precisamente *El hombre de la mirada oblicua*- a través de varias mediaciones, las del recuerdo, de los retratos de los habitantes, del género de la carta que por definición es diferido, "a partir de los retazos y de las sobras de un sueño" (159).

Desde esta perspectiva, y aunque la ciudad surja con notable intensidad y proximidad, Vásconez se presenta como un anti Proust. Constata la imposibilidad de recuperar, puro e intacto, el tiempo perdido. La melancolía también nace de un discurso metanarrativo sobre la dificultad de expresarse a ciencia cierta con las palabras, pues las palabras son traidoras, por lo que el relato fracasa en luchar contra el olvido. La carta no puede sino ser "inconclusa".

1. Un homenaje a "la Torera", soplo vital en una ciudad opresiva

El narrador homodiegético, cuyo nombre el lector nunca conocerá, se dirige a una mujer a la que rinde un conmovedor homenaje, a Anita "la Torera". El discurso ficcional de "La carta inconclusa" aquí se inspira libremente en una figura de la memoria colectiva quiteña, en Anita Bermeo, una mujer estrafalaria y muy independiente que solía recorrer las calles de la ciudad histórica vestida de prendas chillonas y de encajes, con un sobrero de ala ancha y un velo que le cubría el rostro. Poco se sabe de ella excepto que era oriunda de Ambato y que vino casi de niña a Quito para hacer de dama de compañía en casa de una tía abuela de Javier Vásconez. Parece que muy temprano dio muestras de desequilibrio mental. La familia del autor y otras familias aristocráticas quiteñas la recibían y le obsequiaban ropa pasada de moda, blusas, sombreros, bastones, razón por la cual iba vestida de esa forma tan peculiar, como nos comentó Vásconez. El autor confiesa quererla mucho, pues iluminó su infancia: aunque blasfema y con el insulto fácil, Anita Bermeo era una mujer muy divertida, una gran contadora de historias, que jugaba con él y con sus hermanos dibujando ciudades con tiza sobre el patio de la casa. Su apodo lo debería a su vestimenta colorida y brillante como la de los matadores de las corridas (S. A., s. f.). Otros dicen que se habría enamorado de un torero por lo que se le apodó "la Torera", al que esperó varios años en vano lo que acentuó su alteración mental (S. A., 2009). Según Vásconez, los quiteños la llamaban "la Torera" porque llevaba puesta una antigua capa de terciopelo que alguna familia ilustre debió regalársela.

Radicado en Barcelona, el narrador le escribe a Anita una carta que recuerda los elementos que provocaron su encierro, elementos elaborados a partir de informaciones obtenidas de segunda mano por fuentes quiteñas anónimas: "un cronista del periódico, un actor fracasado y brillante" (151), "me dicen que" (154, 155), "me cuentan que" (156). Es que no importa la precisión de las informaciones sino su

interpretación por el narrador, quien procura rehabilitar a Anita restituyéndole una dignidad que se le ha quitado al internarla y al reducirla al estatuto de una demente enajenada.

Pinta un retrato de Anita que es también el de la ciudad nunca nombrada. "La Torera" y Quito se responden, la primera sirviendo de revelador a la última con el juego de contrastes que el narrador crea. La energía y la vitalidad de Anita subrayan lo opresivo de una ciudad pacata, "provinciana" y frustrada donde "las personas suelen tener un aire culpable y rencoroso" (152). Los colores chillones de su vestimenta son el contrapunto del gris urbano, su alegría el de la tristeza de la ciudad, sus gritos -a veces sus insultos- el de las voces calladas. Su sistemática desviación de las normas apuntan al peso de éstas en una Quito conventual. "La Torera" de la que se burlan los niños no es sino el reflejo inverso de una ciudad represiva, cuya atmósfera agobiante se prolonga en el clima pesado en que alternan un sol quemante, lluvias interminables y neblinas persistentes.

Es de notar que la distancia -"yo" se encuentra en Barcelona- no invita a una representación idealizada de Quito. Lejos de pintarla como un espacio añorado, el narrador la define como una sociedad rancia, aferrada a un orden antiguo donde dominan viejas familias aristocráticas de las que él mismo, sin embargo, forma parte. La melancolía aquí no remite a una nostalgia dulce por un mundo luminoso sino, al contrario, a la tristeza de una ciudad limitada geográficamente por las montañas y mentalmente por sus prejuicios. Esa Quito tediosa responde al *spleen* que afecta al narrador y, de forma general, a los personajes de las obras de Javier Vásconez donde, para retomar los versos de Baudelaire, "[…] el cielo bajo y grávido pesa como una losa […]" y "[…] el horizonte abrazando todo el círculo nos depara un día negro más triste que las noches" (Baudelaire, [1861] 1999: poema 89). Las descripciones breves más bien son evocaciones, pues funcionan como toques, a manera de pinceladas, conformando una narración muy visual. No es casualidad si "La carta inconclusa" le inspiró al documentalista Christian Oquendo una película en 2014, *Ciudad de tiza, ciudad de lluvia*. Basándose en los sugestivos "retazos" (159) narrativos del cuento, Oquendo restituye esa peculiar atmósfera, constitutiva de la obra de Vásconez.

Desde luego, esa ciudad crepuscular no puede sino considerar la libertad de Anita, quien encarna por antonomasia el rechazo a las normas establecidas, como un síntoma de locura. El mismo narrador se admira de que "la Torera" haya conseguido sobrevivir pura en la podredumbre moral quiteña. La dibuja como a una figura de resistencia, un soplo vital inquebrantable, una milagrosa luz en la oscuridad:

> *"¿Cómo no estar entonces podridos? ¿Cómo ha logrado usted escapar de esa condena, Anita? […] ¿Cómo se las arregló para seguir viviendo?"* (152)

La representación de una Quito opresiva es recurrente en la obra de Vásconez que mantiene con su ciudad una relación de amor y odio. El autor declara intentar dar sentido y vida a Quito al reinventarla desde una perspectiva melancólica:

> *Sí, las ciudades adquieren vida, toman cuerpo, sustancia escrita y memoria, cuando han sido recreadas por los escritores. Por citar algunas, el Dublín de Joyce, el Madrid de Juan Benet o de García Hortelano, Lima de Ribeyro o de Vargas Llosa. Porque es a partir de la literatura que estas ciudades han tomado sentido, han cobrado vida. Algo semejante he intentado con Quito, no me interesa retratarlo, sino inventar un Quito personal, crepuscular, melancólico, un tanto lluvioso…* (Vásquez, Vásconez, marzo 2012)

En *Angelote, amor mío*, su cuento más conocido, publicado por primera vez en 1982, la narración corre a cargo de un homosexual, otra figura de la marginalidad y del rechazo al orden imperante, quien dinamita las máscaras sociales desvelando la hipocresía fundamental de la sociedad quiteña. Como en "La carta

inconclusa", la Quito de *Angelote, amor mío* es una ciudad-cárcel donde prevalece la estricta moral de un catolicismo represivo; como en "La carta inconclusa", la narración se presenta como un discurso destinado a revelar lo oculto por el discurso dominante (Sinardet, 2013: 187-188). Los homosexuales despreciados de *Angelote, amor mío* y la loca internada de "La carta inconclusa" son dos caras y dos facetas de una misma violencia implacable que los acaba destruyendo a manera de un *fatum* de tragedia.

Efectivamente no escapa Anita de aquel *fatum* cuando, con brío y aplomo, toma el micrófono de un programa radiofónico para revelar públicamente el secreto escandaloso que guarda una de las familias más prestigiosas de la ciudad. Le acusa a la señora Ruy Barbosa de haberle robado sus bienes, de tener un hijo ilegítimo con un hombre negro y de esconderlo en una hacienda:

> *Y me dicen que en cuanto entró a la radio cambió por completo de actitud. ¿Pensó acaso que era el momento oportuno para recorrer el escenario de las pesadillas que usted había vivido y que ahora quería deshacer laboriosamente? Al parecer, se armó un verdadero revuelo cuando usted dio por terminada la historia -una historia apenas modificada por el delirio- y confesó con una voz alterada por la emoción que la señora Ruy Barbosa tenía un hijo escondido. Una jugada magistral, Anita. Dijo además que se lo llevaron a la hacienda por ser negro. Y que lo tenían trabajando de tractorista. "Yo sé que me estás oyendo, vieja zorra -le gritó por el micrófono-. Quiero que ahora mismo me devuelvas la casa del centro, la que me quitaste utilizando tantas mañas... ¿Y al tal Mr. Daloween por qué tuviste que quitármelo? Eres una puta engreída, una zorra", acabó usted gritándole otra vez entre sollozos.* (159)

Verdad o no, estas declaraciones atacan directamente los valores en que los dominantes fundan su legitimidad. Al osar hablar contra los pudientes, Anita amenaza el orden establecido. La inofensiva marginada se convierte entonces en una figura eminentemente subversiva:

> *[…] de pronto había dejado de ser la ociosa muñeca de trapo para convertirse en la voz acusadora de una mujer. De modo que lo que empezó como una bufonada popular se volvió un drama de casa grande, una denuncia sin precedentes en la historia de la ciudad, una confabulación según el Padre Adorno. En la radio dijo tantas cosas asombrosas, Anita*. (155)

Desde luego, atacar e injuriar a las "estatuas" (155) de la ciudad introduce el desorden. El desafío y la provocación apelan la reacción inmediata de los pudientes, unidos todos para restablecer el orden y sancionar a la sediciosa. La llamada telefónica al director de la radio silencia a Anita. El sacerdote, pilar del orden moral, la condena públicamente en un sermón. Intervienen también las instituciones públicas, las autoridades políticas y hasta la justicia para encerrarla:

> *"El alcalde exigió la inmediata reclusión en un sanatorio para quien había presentado síntomas de locura, aparte de haber levantado falsos testimonios contra el honor sagrado de ciertas familias que los abajo firmantes indicaban sumariamente ante el Señor Juez, para que se procediera a la mayor brevedad posible."* (160)

La subversión está ahogada y anulada al ser presentada como un pecado y una manifestación de demencia. Sin embargo, mediante la carta del narrador que cuenta el escándalo, la voz alternativa de Anita sobrevive y escapa del olvido. El homenaje que le rinde el narrador consiste en transfigurar a la marginada en una figura de la libertad:

> *"En todo caso, Anita, para muchos usted ha sido y seguirá siendo una voz alucinada."* (160)

Cabe notar que el narrador hace coincidir la desaparición de Anita con la de la vieja Quito. Evoca la profunda remodelación urbana que transforma la capital y que deja en el olvido la grandeza de la ciudad colonial a partir de la década del sesenta, con la bonanza del petróleo -del "oro negro" (159)-. El juego de correspondencias y contrapuntos entre "la Torera" y Quito sugiere que encerrar y aniquilar a Anita también significa precipitar la ruina de los barrios donde solía deambular. La lunática, en realidad, ha sido el alma de la ciudad, su fuerza vital. Ella misma lo declara después de una espectacular e imprevisible aparición en que parece descender de los cielos como un "ángel caído del cielo" (154). Trascendida en un ser sobrenatural anunciador de verdades desconocidas del hombre común, "[…] se proclamó, ante el asombro de quienes la escuchaban desde los portales, la única, la verdadera reina de la ciudad" (154). La figura de Anita se convierte, desde la Barcelona donde escribe el narrador, en el emblema de un mundo desaparecido para siempre jamás, la antigua Quito. De esta pérdida también nace la melancolía de la narración.

2. Recuperar el tiempo perdido y la inspiración literaria

Consciente de que su Quito en adelante sólo puede existir a través de los recuerdos, el narrador opta por evocaciones sugestivas que conforman esa estética de los "retazos" característica de la obra vasconeziana. Describir la ciudad desaparecida, en efecto, implica necesariamente apelar a pedazos de la memoria que funcionan como "sobras de los sueños" (159). Al ritmo del fluir de la conciencia de "yo", estas "sobras" parciales están rescatadas del olvido y ensambladas a manera de puzle. Es doble la distancia que aleja al narrador de Anita: geográfica -de Barcelona a Quito- y temporal -del tiempo de la narración al pasado de la infancia-. Sin embargo resulta abolida mediante un dispositivo narrativo con el que la memoria puede recuperar el tiempo y, con él, el espacio perdidos.

La narración se abre en Barcelona, una ciudad que para Javier Vásconez representa un mundo opuesto al de Quito como lo declara en varias entrevistas. De "La carta inconclusa" comenta: "Escribí el cuento en Corrubedo, un pueblo de Galicia, y decidí darle ese tono coloquial, epistolar, para contraponer a dos ciudades tan distintas entre sí: Barcelona y Quito" (Vásconez, 2006). También nos precisó en un intercambio:

> *"Es un diálogo y una confrontación de dos mundos y de dos ciudades: una ciudad marítima como Barcelona y la otra de montaña como Quito. La una, ciudad moderna y consumista, la otra, hundida en el pasado, muy provinciana."*

La imagen admitida y un tanto cliché de Barcelona como dinámica, innovadora, de horizonte infinito, abierta al mundo y al mar, de hecho contrasta con la representación ensimismada de la Quito de las obras de Vásconez, encerrada en sus casas-murallas y sus montañas. Sin embargo, para Vásconez, escribir un cuento es crear puentes y transformar la confrontación en un diálogo. De ese proceso da fe "La carta inconclusa" mediante la prolongación del juego de contrapuntos y correspondencias entre los espacios y los personajes y gracias al género maleable de la carta:

> *Sí, vivo obsesionado por las asociaciones en la ficción (los sueños, la memoria, las emociones). En más de una ocasión he creado vínculos, de forma simultánea, de dos ciudades o mundos diferentes a través de una imagen o de la memoria. En "La carta inconclusa", el narrador le escribe a una vieja desde Barcelona a una ciudad andina, y con esto se establece un vínculo emocional de dos personas y dos ciudades.* (Valle, Vásconez, marzo 2012)

Primero es el título el que le informa al lector que el cuento es una carta, una "carta escrita fuera del tiempo" (151) como lo confirma a continuación el narrador, pues el texto no respeta los códigos formales del género epistolar: no tiene encabezado ni frase de despedida ni firma; rechaza las expresiones consagradas, sus artificiales saludos y su falsa cortesía. Del género epistolar sí retoma el ejercicio de la confesión de lo íntimo en primera persona, de forma que desarrolla una original percepción de Barcelona desde el único punto de vista del narrador homodiegético[2].

Aislado e impotente, éste expresa una soledad angustiosa que va proyectando sobre la ciudad, moldeándola en función de sus humores y de su sensibilidad. El narrador es un autor sin inspiración, incapaz de sentarse a escribir. Su frustración se dobla de un fuerte sentimiento de fracaso que lo deprime y lo aísla de su entorno. Sus deambulaciones por la ciudad no significan una apropiación de ésta sino, al contrario, una huida que difiere el momento de llevar la pluma al papel. Pero por más que recorra Barcelona, el narrador nunca escapa de la constante mugre ni de la presencia esperpéntica de marginados, de un "exceso de imágenes, de monstruos, de travestis, de yonquis y jeringas" (151) que transforman la ciudad en una "puta vieja y destrozada" (151) a-temporal y a-espacial. A la repetición inalterable y morosa de lo mismo que inmoviliza el pasar del tiempo corresponden referentes temporales borrosos: "yo" se expresa en un pasado vago, sin mención de fecha, que parece situarlo fuera del tiempo. Asimismo, un invierno triste y frío contribuye a crear un espacio anestesiado e indiferente ante la existencia de "yo", como si el narrador invisibilizado en la ciudad estuviera presente y ausente al mismo tiempo.

Estos recursos producen un efecto de suspensión, suspensión del tiempo, suspensión del espacio, que permite la superposición de las imágenes barcelonesas con otras imágenes conservadas en la memoria del narrador. A la Barcelona sombría y triste espontáneamente hace eco otra ciudad sombría y triste, Quito: ambas comparten esa nota de desesperación melancólica que lanza la activación de los recuerdos. Pero los recuerdos no nacen de un proceso de rememoración voluntaria, sino que surgen y se imponen violentamente hasta borrar la distancia entre Barcelona y Quito. Por lo que el narrador experimenta una forma de ubicuidad, "como la posibilidad de estar aquí y a la vez allá" (151).

Incluso se produce un fenómeno proustiano que literalmente transporta al narrador a la ciudad de su infancia, cuando ve a un estrafalario travesti de vestimenta chillona. A manera de la magdalena de Proust, una magdalena muy vasconeziana por cierto, el travesti barcelonés desencadena la memoria involuntaria del narrador y resucita con intensidad a otra figura vestida de colores chillones, a "la Torera", aboliendo las fronteras espaciales y temporales. El género de la carta se presta a este proceso de recuperación, como lo confirma Vásconez en una entrevista:

> *"Utilicé este recurso -una carta- porque consideré que era el más apropiado y convincente para que el narrador alucinara, divagara y reconstruyera los hechos a través de la memoria, y para que se comunicara con una vieja loca, extravagante."* (Vásconez, 2006)

El ejercicio de la carta es propicio para la confesión de los sentimientos íntimos; autoriza las expansiones de la subjetividad de "yo" a su ritmo, con digresiones e incluso divagaciones. Suscita esa escritura asociativa en la que lo factual cede paso a la economía del recuerdo y a la dinámica de la memoria. Además, al tener por definición un destinatario, instaura con él una forma de diálogo que permite negar la ausencia. El narrador emplea aquí deícticos y vocativos como si "la Torera" estuviera presente y pudiera responder. La repetición de "Anita" y de "usted, Anita" da al relato un ritmo singular y conforma una

[2] El ejercicio epistolar también está presente en otra obra de Javier Vásconez, *El secreto*. Sobre el tema, ver Sinardet (en prensa).

escansión que invoca de forma performativa a la presencia de la ausente. Con la forma epistolar, el narrador recupera a su Anita, a la verdadera reina de Quito, no sólo mediante la alquimia de la memoria sino también a través de interpelaciones y preguntas que hacen de ella una interlocutora válida. De esta forma establece con ella una comunicación que moldea un "nosotros" posible. De hecho vuelve a surgir un "nosotros" en el espacio textual, declinado también con "ambos" o "usted y yo":

> *"Muchos años atrás, en la casa de la Carvajal, ambos aprendimos a compartir el mismo patio, el mismo impulso creador de quienes edifican castillos en el aire."* (157)

> *"Nos bastaba ingresar en ese territorio común, creer en la existencia de un río con barcos y sirenas para que dicho río fuera real y tuviera de inmediato un nombre. Porque fuimos usted y yo los que contribuimos a empujar las aguas de aquel río, torrencial y misteriosamente."* (152)[3]

El tono resulta tierno y sentimental. El mismo Javier Vásconez declara que "'La carta inconclusa' no es un cuento, sino una carta de amor" (Querejeta, Vásconez, marzo 2012). El narrador recuerda con claridad y emoción las diferentes etapas de su relación con Anita, desde el primer encuentro, la atracción, la seducción con las "palabras" (156) y la fascinación de los viajes juntos con la "imaginación" (156), a las dudas y al enfrentamiento cuando el niño provoca ferozmente a Anita al repetirle las palabras de su entorno que la acusan de loca. La destinataria es partícipe del proceso de reconstrucción de ese "nosotros" cómplice gracias a los vocativos: "¿Se acuerda, Anita?" (156).

Surgida del pasado, Anita es una fuerza solar que ilumina el cotidiano aburrido y austero del narrador-niño a la par que la melancolía del narrador-adulto:

> "*La disciplina y algunos retratos oscuros y severos que colgaban de la pared la habían convertido en una casa triste. Hasta que vino usted, Anita."* (153)

Los encuentros con Anita le permiten al niño emanciparse del orden y de la moral imperantes. Lo inician en una libertad y una fantasía que adquieren aún más fuerza desde el hastío barcelonés del adulto:

> *"Venía cómodamente instalada bajo su capa y traía la voz de los charlatanes y el tufo de los conventillos, esa libertad que yo recién empezaba a descifrar."* (153)

El narrador revive entonces los momentos de felicidad y de ligereza con Anita. Por su intensidad, resisten el tiempo y el olvido y activan la redacción de la carta:

> *"Y si ahora le escribo es porque el recuerdo de lo que construimos juntos es más poderoso que el olvido o la distancia, Anita."* (152)

La ciudad que Anita y el niño dibujan con tiza en las calles remite al poder creativo de la fantasía que, con una inocencia alegre, modifica y embellece la realidad existente:

> *"Inventamos entre los dos una ciudad, le dimos un sentido nuevo a sus calles y plazas, fuimos transformando poco a poco su topografía original."* (152)

[3] El subrayado es nuestro.

La creación de un "territorio común" (152) realizado con "grandes cantidades de tiza, de imaginación y paciencia" (152) hace eco a la creación literaria con tinta. La tiza en las veredas de hecho anuncia la escritura en el papel del narrador adulto. "La carta inconclusa" en definitiva es el cuento de la génesis de un escritor. Con un juego de abismación es también el cuento que cuenta un cuento, el primer cuento, el de Anita:

> *"Si ahora le escribo es tal vez porque usted fue capaz de contarme un cuento, el primer cuento de mi vida."* (156)

Para el niño convertido en un escritor, Anita es una figura de la inspiración, con sus exageraciones, sus caprichos y su locura, una inspiración que el narrador busca desesperadamente en Barcelona sin dar con ella. Invocar a la figura luminosa de "la Torera", restaurarla en toda su majestad entonces significa reanudar con el mundo de la fantasía y con el soplo artístico; es regresar a los orígenes de la creación literaria y dar con la elusiva inspiración. De hecho la figura del escritor impotente que abre el relato cede paso a la del escritor sentado para escribir, poseído por la inspiración:

> *"Doce días estuve inmerso en el puro delirio, escribiendo a la luz del amanecer, mientras sospechaba que su locura podía ser la mía, Anita."* (158)

Al fijar en el espacio textual a una Anita espléndida, el narrador no anula sólo la destrucción de la mujer encerrada sino también la ausencia de la musa inspiradora. Prueba de ello es el texto mismo con un nuevo juego de abismación: el lector ve cómo el narrador-escritor sin inspiración recupera a una figura alegórica de la creación para lograr producir una carta que es una obra literaria, el cuento que está leyendo.

3. Una carta necesariamente inconclusa: la imposible recuperación de los mundos perdidos

Las abismaciones desde luego contribuyen a hacer del relato un texto autorreferencial en que el lector es partícipe de la práctica autoral del narrador y descubre las condiciones y modalidades de fabricación de la narración que lee. Al hablar de sí mismo, el relato genera un discurso metanarrativo propicio para una reflexión sobre el poder de la creación literaria. "La carta inconclusa" parece admitir el postulado según el que la escritura puede recuperar los mundos perdidos; lo confirmarían la forma proustiana como la figura del travesti barcelonés resucita a la Anita desaparecida, así como el texto mismo que la inmortaliza en el espacio de la página, desafiando el pasar del tiempo y el olvido. Con todo, si bien es cierto que el narrador encuentra la inspiración y consigue escribir, duda profundamente de su empresa:

> *Si escribir ya es de por sí un acto fallido, escribir una carta de amor a una vieja es como practicar una infructuosa respiración artificial. Arder con las palabras, escribir durante la noche, arder como si el lenguaje fuese un instrumento de comunicación. Pero ¿no sería mejor tratar de entender la vida y penetrar en ese orden del que creo tener conciencia en mis sueños, en las borracheras, frente a las playas de esta ciudad?* (158)

Es ilusorio recuperar el tiempo perdido, ya que el mundo restaurado a través de Anita depende de una "respiración artificial" que además resulta "infructuosa". Carece de vida al ser mero reflejo de la realidad, una realidad por cierto diferida, por lo que escribir resulta "de por sí un acto fallido". El discurso metanarrativo del relato apunta a una escritura que finge y hace "como si", "como si el lenguaje fuese un instrumento de comunicación" por ejemplo. Así el narrador-escritor lamenta su dificultad en designar y expresar a ciencia cierta; no puede sino restituir una realidad parcial y traidora, lo que alimenta su frustración y su melancolía. Por un lado duda de la exactitud de su memoria:

> *"Pero desearía aclarar que tal vez no poseo la memoria ni la exactitud para consignarlo todo, aunque esté resuelto a aplicarme en ello durante esta fría mañana de noviembre."* (154)

Por otro lado las palabras se le escapan o son insuficientes como para hablar con veracidad, de forma que la relación con la "verdad" está necesariamente distorsionada:

> *"Ah, si pudiera despojarme de las palabras, Anita. Si consiguiera trasmitirle a la distancia un poco de esta fiebre con olor a chorizo, donde el aceite de oliva salta sobre la sartén y una fila de morcillas cuelga hace un cuarto de siglo del techo de esta taberna donde se escucha rock."* (153)

> *"Si consiguiera hacerle ver lo que hay al otro lado de la calle, Anita."* (154)

De la dificultad de restaurar una verdad escurridiza y de llegar a la exactitud también da cuenta el estilo de la carta. Son constantes las preguntas con las que el narrador interroga lo que escribe. Comentan el relato en elaboración apuntando a las permanentes vacilaciones del escritor. Asimismo son recurrentes los términos que remiten a la duda: "acaso", "tal vez", "puede que", "quizá", "suponer", "creer", "presumir". En definitiva el significado nunca resulta del todo cierto ni estable, por lo que el lector constantemente ve emerger nuevas hipótesis e interpretaciones posibles:

> *"Igualmente, debí suponer, ¿pero qué es lo que debía suponer? ¿Que usted se pasa las horas sentada delante de los oxidados barrotes del sanatorio? No lo creo, Anita. Más bien presumo […]"* (158)

Las descripciones también resultan elusivas. No es casualidad la multiplicación de los comparativos "como", "como si", "como quien", "como cuando", "como la posibilidad de". Tales formulaciones designan indirectamente, con rodeos y desvíos, mediante aproximaciones y tanteos. El estilo que dice de forma "oblicua" para retomar un término vasconeziano nutre la incertidumbre inherente de una narración por cierto elaborada en una temporalidad borrosa, por un "yo" siempre anónimo, en base a retazos de recuerdos y sobre un espacio, Quito, que tampoco se nombra. A fin de cuentas prevalece una lógica onírica en la que, apenas formulado, se desvanece lo real.

La dimensión metanarrativa del cuento no sólo pone en tela de juicio la posibilidad de restaurar mundos desparecidos a través de la literatura, sino que plantea la cuestión de la recepción del texto. Por más que el narrador llegue a "recuperar el tiempo perdido" y a expresarlo con exactitud -lo que aquí cuestiona como vimos-, el lector bien puede interpretarlo a su manera, y eso, cuando llega a captar el significado del relato. Estos límites y estas distorsiones de nuevo los asume de forma alegórica la compleja figura de Anita, ya que "la Torera", como destinataria de la carta y lógica leedora de ésta, también representa la instancia del lector según el juego metanarrativo.

Por una parte "puede que el hecho de recibir esta carta no signifique gran cosa para [ella]" (158), reconoce el narrador. Por otra parte la lectora "ya no es la anciana reina de la ciudad" sino una "loca […] que se pasa las horas sin hacer nada, indiferente, sin desesperar por el larguísimo plazo de su condena" (156). De forma que el narrador duda de que sea capaz de entenderlo e incluso de leerlo:

> *Debí suponer que el contenido de estos papeles acabaría poblándose de hombres vestidos de blanco, de guardianes con músculos de acero, de enfermeras gruñonas, de sonámbulos que caminan con los ojos vacíos por los pasillos del sanatorio, de cuerpos agitados por violentas convulsiones, de piezas estrechas como las celdas*

de una cárcel, de gritos y susurros en noches de luna, de jeringuillas rotas y de orinales sin vaciar entre tanto sufrimiento. (158)

Por fin, la lectora probablemente ha olvidado quién le escribe, por lo que de entrada está abortado el diálogo que la carta pretende instaurar:

"Y cuando [se] le haya puesto esta carta entre sus manos, usted se preguntará de quién es." (160)

Es más, el narrador duda de que la carta le llegue a la destinataria por su situación de reclusa:

"Espero que esta carta cumpla su objetivo y llegue a sus manos sin haber sido abierta -si no hay guardianes que fiscalicen el correo, si no va a parar al cesto de la basura por obra y desgracia de algún curandero sin escrúpulos-. Si las enfermeras todavía tienen un gesto de magnanimidad..." (158)

Al mantener la incertidumbre sobre la efectiva lectura de la carta, el narrador no logra establecer con Anita la comunicación deseada. En estas condiciones, el intento de hacer revivir el "nosotros" cómplice de antaño resulta ser otro acto fallido. Por más que se le interpele a la destinataria, ésta no podrá responder. En definitiva el relato no es sino un largo soliloquio. Por ser un diálogo truncado, es necesariamente una carta "inconclusa". Se trata incluso de una carta doblemente "inconclusa", puesto que al fracasar en comunicar con Anita, de nuevo fracasa en hacer presente a la ausente, o sea, en resucitar a la verdadera reina de Quito y en recuperar el tiempo perdido. De modo que, lejos de dar fe del poder de la literatura, el cuento apunta aquí a sus limitaciones. Esta constatación desencantada alimenta la melancolía del narrador, pues escribir lo confronta otra vez a la impotencia y a la angustia que suscita:

"Es posible incluso que [la carta] no tenga ningún sentido, Anita. Y que sólo sea una forma de nombrarla y celebrar, a la distancia, un improbable acto de exorcismo con las palabras, con la esterilidad de la culpa y la limitación de quien sabe que no puede hacer nada..." (158)

Si bien escribir puede considerarse como un "acto de exorcismo con las palabras", este acto subraya una soledad tanto más desoladora cuanto que remueve una culpa presentada como estéril. Es un intento sin esperanza ni perspectivas en que el escritor "sabe que no puede hacer nada". Por lo que el exorcismo a través de la escritura resulta ser otra empresa "improbable" y fallida.

La escritura se define *en creux* a través de términos que expresan una impotencia consustancial y esencial. Es que ambiciona lo imposible: "llenar el vacío" (158). Ante esta hazaña por definición irrealizable y por ende necesariamente fracasada, el narrador asume la escritura como una actividad desesperada que no es sino una forma "de renunciar a la vida" (158). A esta desesperación responden sus borracheras solitarias, otra manera de intentar llenar el vacío renunciando a la vida. De hecho el narrador escribe en tabernas sórdidas entre los marginados alcoholizados que las pueblan: se margina de la vida al repetir de forma consciente, una y otra vez, "un acto fallido" de escribir. Es también la constatación del fracaso ineludible la que concluye la carta. No sólo queda inacabada la crónica de la vida de Anita -el narrador afirma que la finalizará otro-, sino que el escritor pierde la lucha contra el olvido:

"Y me digo, poco antes de irme a emborrachar, que un periodista irá hasta el sanatorio para entregarle esta carta. Seguramente será él quien acabe escribiendo la verdadera crónica de su vida. Y cuando le haya puesto esta carta entre sus manos, usted se preguntará de quién es. Así sea, Anita. En la certeza y en el olvido. Así sea."

(160)

Pues entre las dudas y constantes vacilaciones, la única certeza que logra afirmarse es la del olvido. Lo confirma el resignado "Así sea" que cierra el relato.

Conclusión

El título del cuento, prolongando la reflexión metanarrativa, puede parecer paradójico. En efecto, el término "inconcluso" remite a un relato inacabado, incompleto o que no produce efectos. Cierto es que la carta del narrador no consigue su propósito de dialogar con la destinataria y "resucitar una época definitivamente acabada" (158). Ni siquiera concluye la crónica de la vida de la mujer a la que pretende celebrar. Sin embargo, el epígrafe de Cioran que abre el texto define "La carta inconclusa" como un texto acabado por la densidad y el vigor de sus emociones:

> *"Una carta digna de ese nombre se escribe en un impulso de admiración o de indignación; de exageración, en una palabra. Una carta sensata nace muerta."* (151)

A la inversa de una carta "sensata" que respeta los códigos del género pero que nace "muerta", la carta de Vásconez está escrita en un impulso que le inmerge al narrador "doce días" "en el puro delirio" (158), un impulso por el que se desahoga expresando "admiración" e "indignación" con "exageración". Efectivamente de la "admiración" nace la carta de amor del narrador-escritor a la musa inspiradora que lo inició de niño en la libertad, la imaginación y la creación. De la "indignación" también, frente al violento encierro de Anita y a su aniquilación. De la "exageración" por fin, no sólo la de la estrafalaria e imprevisible "Torera", sino la de la desolación melancólica del narrador. Pues vive su condición de escritor en una soledad y una marginalidad extremas que lo convierten metafóricamente en un perro:

> *"Si lograra trasmitirle todas mis experiencias, el hecho de haberme convertido en un perro -en el sueño, por las noches, yo era un perro- que andaba correteando detrás de esa enloquecida multitud, de esos seres solitarios y ambiguos que invaden la noche barcelonesa."* (151)

La figura del escritor se define aquí por carencias: falta de inspiración, impotencia, desesperación. "Sin embargo, […] entretanto se hace literatura"[4], recalca el crítico Guido Tamayo. En otras palabras, el cuento de Vásconez no sólo resulta logrado por cumplir con los criterios de una carta acabada en la acepción de Cioran, sino por ser precisamente una carta "inconclusa", o sea, por estar en suspenso y sin concluir al verse condenada a repetir una y otra vez intentos desesperados y fallidos. De aquellas fallas y deficiencias procede la verdadera literatura según Vásconez, pues apunta a otra verdad que está en los intersticios de la realidad y del texto:

> *"Por supuesto la literatura se nutre de carencias y de silencios, de incógnitas, de cosas a veces no registradas por la palabra, del asombro que Aristóteles pedía para la filosofía. Literatura es todo lo que se oculta entre líneas, y es un residuo de la realidad."* (Vásconez, 2006)

[4] También nota que "esa conciencia del fracaso como fatalidad, esa insistencia en que todos los caminos conducen al olvido es una idea desoladora, pero contundente, en la obra de Vásconez" (Tamayo, marzo 2012).

Referencias bibliográficas

Baudelaire, C. (1999). Traducido por Antonio Martínez Sarrión [edición de 1861]. *Las Flores del Mal*. Madrid: Alianza editorial.

Farfán Cerdán, G., Vásconez, J. (julio 2011). "La literatura es, sobre todo, una suma de singularidades. Entrevista por Gianmarco Farfán Cerdán". *Blog Entrevistas desde Lima*, s. p. Recuperado de http://entrevistasdesdelima.blogspot.sg/2011/07/javier-vasconez.html

Hernández, J., Vásconez, J. (marzo 2012). "Mientras más se nombra una ciudad, o cualquier lugar, más lejos estamos de él. Entrevista por José Hernández". *OtroLunes*, *Javier Vásconez. Dossier*, Año 6 (22), s. p. Recuperado de http://22.otrolunes.com/unos-escriben/mientras-mas-se-nombra-una-ciudad-o-cualquier-lugar-mas-lejos-estamos-de-el/

Martínez Pérsico, M., Vásconez, J. (2009). "Entrevista con el narrador Javier Vásconez". *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética* (6), pp. 225-228. Recuperado de https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/37118/1/91341-370751-2-PB.pdf

Oquendo Sánchez, C. (2014). *Ciudad de tiza, ciudad de lluvia*. Documental.

Oquendo Sánchez, C. (2014). Página oficial del documental *Ciudad de tiza, ciudad de lluvia*, s. p. Recuperado de http://www.ciudad-de-tiza-ciudad-de-lluvia.com

Querejeta, A., Vásconez, J. (marzo 2012). "La felicidad está pasada de moda. Entrevista por Alejandro Querejeta". *OtroLunes*, *Javier Vásconez. Dossier*, Año 6 (22), s. p. Recuperado de http://22.otrolunes.com/unos-escriben/mientras-mas-se-nombra-una-ciudad-o-cualquier-lugar-mas-lejos-estamos-de-el/

Rodríguez, A., Vásconez, J. (2011). "La literatura es un oficio de solitarios". *Letralia. Tierra de Letras*, Año XV (250), s. p. Recuperado de http://www.letralia.com/250/entrevistas01.htm

Sin autor. (2009). "La Torera, un personaje de la ciudad". *El Comercio* (15 de junio de 2009), s. p.

Sin autor. (s. f.). "La Torera (Personajes de un Quito de antaño)". *Blog El Camino del Chasqui*, s. p. Recuperado de http://elcaminodelchasqui.blogspot.sg/2011/10/la-torera-personajes-de-un-quito-de.html

Sinardet, E. (2013). "Confesar y revelar en *Angelote, amor mío* de Javier Vásconez". *Letral* (11), pp. 176-191. Recuperado de http://www.proyectoletral.es/revista/descargas.php?id=193

Sinardet, E. (en prensa). "Impossible libération, impossible confession: *El secreto* (1996) de Javier Vásconez". En C. Lepage. (Ed.), *Les écritures de la confession dans la péninsule ibérique et en Amérique latine*. Poitiers: Presses Universitaires de Poitiers.

Tamayo, G. (marzo 2012). "El secreto y otros cuentos". *OtroLunes*, *Javier Vásconez. Dossier*, Año 6 (22), s. p. Recuperado de http://22.otrolunes.com/unos-escriben/el-secreto-y-otros-cuentos/

Valle, A., Vásconez, J. (marzo 2012). "La memoria es una herramienta de la que ya no podemos prescindir. Entrevista por Amir Valle". *OtroLunes*, *Javier Vásconez. Dossier*, Año 6 (22), s. p. Recuperado de http://otrolunes.com/archivos/16-20/?sumario/otrolunes-conversa/la-memoria-es-una-herramienta-de-la-que-ya-no-podemos-prescindir-por-amir-valle.html#sthash.FJkyH23U.dpuf

Vásconez, J. (1989). *El hombre de la mirada oblicua*. Quito: Librimundi.

Vásconez, J. (2006). "Interrogatorio". *Común Presencia ENSAYOS* (16), s. p. Recuperado de http://comunpresenciaensayos.blogspot.sg/2006/12/interrogatorio.html

Vásconez, J. (2009). *Estación de lluvia*. Madrid: Veintisiete Letras.

Vásconez, J. (2011). *Angelote, amor mío*. Quito: Doble Rostro.

Vásconez, J. (2012). *El secreto*. Quito: Antropófago Editores-Editorial Veintisieteletras.

Vásconez, J. (2012). "La carta inconclusa". *Letral* (9), pp. 151-160. Recuperado de www.proyectoletral.es/revista/descargas.php?id=157

Vásquez Castro, M., Vásconez, J. (marzo 2012). "Un espía por el territorio secreto de la conciencia. Entrevista por Marcel Vásquez Castro". *OtroLunes*, *Javier Vásconez. Dossier*, Año 6 (22), s. p. Recuperado de http://22.otrolunes.com/unos-escriben/un-espia-por-el-territorio-secreto-de-la-conciencia/

ADENDA

TRADUCCIÓN

Acerca de la equivalencia y traducción fraseológica: un enfoque contrastivo español-chino

FAN WU

Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

Resumen: Puesto que las unidades fraseológicas se consideran como lo más idiosincrásico y particular de una comunidad lingüística dada, la problemática de la traducción fraseológica supone un auténtico reto para los traductores; incluso, se ha llegado a afirmar la intraducibilidad de estas unidades. No obstante, muchos otros lingüistas consideran que gran parte de estas expresiones de una lengua encuentran equivalentes funcionales en otras lenguas. En este trabajo presentaremos una visión panorámica de la problemática de la traducción fraseológica, que engloba las propuestas teóricas más representativas del ámbito tratado a nuestro juicio. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de la fraseología contrastiva, intentaremos establecer los diferentes grados de equivalencia en el nivel léxico que se dan entre las unidades fraseológicas que contienen un lexema somático en español y en chino, debido a su gran potencial para la creación fraseológica y semántica.

Palabras clave: Fraseología; equivalencia; traducción; español-chino.

1. Introducción

La fraseología comparada se origina en la extinta Unión Soviética y tiene como objetivo general la determinación de las semejanzas y diferencias existentes entre los sistemas fraseológicos de dos o más lenguas. Como parte integrante de la lingüística contrastiva, no había recibido la suficiente atención por parte de los investigadores hasta los años sesenta del siglo XX. Fue en aquella época cuando aparecen los primeros trabajos sobre esta disciplina, que se ocupan esencialmente de comparaciones fraseológicas del alemán, del inglés y del sueco, o bien del polaco y del alemán, o bien del ruso y del alemán (Navarro, 2004: 2).

En el mundo hispánico, los estudios comparados fraseológicos han empezado a desempeñar un papel cada día más relevante a partir de los años ochenta del siglo XX. Durante los diez años posteriores los estudios sobre este tema llegan a ocupar el eje central en las investigaciones fraseológicas, pues los últimos años de los noventa han sido testigos de la aparición de nuevas corrientes de investigación (Corpas, 2003: 44). Según la misma autora, los principales temas de investigación consisten en los universales fraseológicos (los universales tipológico-estructurales, los léxico-fraseológicos, los semántico-culturales y los cognitivos); los préstamos y las correspondencias interlingüísticas [1]; así como la búsqueda de

[1] En este caso se trata de la coincidencia de forma y contenido de unidades fraseológicas pertenecientes a lenguas distintas. Concretamente, se refiere a los europeísmos naturales, culturales y naturales-culturales (Corpas, 2003: 249-250).

correspondencias interlingüísticas o equivalentes fraseológicos de dos o más lenguas[2]. Quizá este último es el más representativo, pues muchos estudios sobre el tema se han reducido al establecimiento de relaciones de equivalencia entre UFs de las lenguas comparadas.

Los trabajos contrastivos fraseológicos entre el chino y otras lenguas empezaron a aparecer después de los años ochenta del siglo pasado, y tratan principalmente de las lenguas china, rusa e inglesa. Después de los noventa, sobre todo en las dos últimas décadas, esta corriente ha ido tomando fuerza, ya que han proliferado estudios e investigaciones realizadas entre el chino y otras lenguas tales como el inglés, el ruso, el alemán, el japonés, el coreano, etc. No obstante, los estudios contrastivos fraseológicos entre el chino y el español son bastante escasos. Aunque hemos de reconocer que, poco a poco, la fraseología contrastiva entre los dos idiomas ha venido despertando el interés de algunos investigadores de ambos países, sigue siendo un área poco estudiada. Así, no es de extrañar que solo se encuentren contados artículos y trabajos de investigación de la materia referidos a aspectos parciales[3].

En las páginas que siguen a continuación nos vamos a ocupar de la problemática de la traducción fraseológica, partiendo de una concepción amplia de la fraseología en la que se abarcan las unidades fijas con estructura tanto sintagmática como oracional. De ahí pasaremos a tratar el establecimiento de los diferentes grados de equivalencia en el nivel léxico que se dan entre las unidades fraseológicas (más adelante: UFs) en español y chino que contienen entre sus componentes el lexema *ojo*, ya que los somatismos suelen contar con un gran potencial para la creación fraseológica y semántica en ambas lenguas, que en la mayoría de las ocasiones desarrollan algún significado metafórico.

El corpus de referencia que nos ha servido de base para realizar esta comparación está compuesto por una pequeña cantidad de las UFs con dicho somatismo en español y sus posibles equivalentes en chino, que proceden de las siguientes fuentes lexicográficas en ambas lenguas: *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles* (Seco, 2005), *Diccionario de uso del español* (Moliner, 1994), *Hanyu shuyu cidian* (*Diccionario de la fraseología china*) (2005) y *Xibanyayu chengyu cidian* (*Diccionario de modismos y frases de la lengua española*) (1993).

2. La problemática de la traducción fraseológica

La traducción de la fraseología supone un auténtico reto para los traductores y fraseólogos debido a que las UFs forman parte de lo más idiosincrásico y particular de una lengua dada. Incluso, se ha llegado a afirmar la intraducibilidad de estas unidades, pues muchos fraseologismos "se originan a partir de un hecho histórico o situación concreta, por lo que al hablante que aprende una lengua le resulta difícil comprender el sentido y, en consecuencia aprenderla y reproducirla" (Santamaría Pérez, 1998: 301). No obstante, muchos otros lingüistas no consideran que la intraducibilidad sea un rasgo propio y definitorio de estas unidades, pues Corpas (2003) señala que gran parte de las UFs de una lengua encuentran equivalentes funcionales en otras lenguas.

Para una adecuada traducción, resulta irrelevante que cada UF de la lengua origen se traduzca en la lengua meta por una UF, o por una paráfrasis o por una palabra. En estos casos, Dobrovol'skij (2005) afirma que es absurda la opinión de que una traducción apropiada debe tener la misma cantidad de UFs en el texto meta que en el texto origen, por lo que pueden ser traducidas a través de cualquier mecanismo disponible, siempre que tengan las mismas propiedades funcionales que las UFs del texto origen. Así pues, la traducción

[2] Sobre este aspecto, véase Corpas (2003: 39-65).

[3] Para más información sobre este tema, véase Wu (2014).

de la fraseología presenta un amplio abanico de posibilidades: oscilan entre la traducción palabra por palabra y las combinaciones libres de palabras.

2.1. Las tres fases de traducción de las UFs

Se observan tres pasos en el proceso de traducción fraseológica, que consisten en la fase de *identificación*, la fase de *interpretación* y la fase de *búsqueda de correspondencias* (Corpas, 2003). Y ninguna de las tres fases está exenta de problemas.

La identificación de UFs en el texto de origen no siempre es fácil, especialmente si el traductor no posee la competencia fraseológica suficiente en la lengua origen. Una serie de indicios pueden servir de ayuda al lector traductor, como por ejemplo, la presencia de irregularidad gramatical y de incongruencia semántica, sin embargo, la mayoría de las UFs no manifiestan irregularidades tan evidentes que delatan su carácter fraseológico (Corpas, 2003: 215-216). Quizá podría decirse que las UFs idiomáticas son fáciles de identificar ya que su interpretación literal carece de sentido en el contexto, pero las manipulaciones creativas externas que frecuentemente sufren estas unidades en el discurso dificultan su identificación. Asimismo, la posible falta de competencia lingüística y cultural del traductor, la inexistencia de las conceptualizaciones de realidades de la lengua de origen en la lengua meta y las manipulaciones creativas del uso de UFs son otros factores importantes que dificultan la tarea de la traducción fraseológica.

En cuanto a la fase de interpretación, está estrechamente relacionada con la primera, puesto que sin una identificación correcta de la UF sería imposible interpretarla adecuadamente. Según Corpas (2003), la relación entre estos dos pasos puede definirse en términos de práctica *simultaneidad* (cuando el traductor conoce muy bien el significado de la UF y su identificación deriva en una inmediata y adecuada interpretación semántico-discursiva), o bien en términos de la *anterioridad de la interpretación a la identificación* (cuando la interpretación ayuda a identificar la UF, como en el caso de homófonos), o bien en términos de *posterioridad* (cuando ante el desconocimiento del significado de la UF el traductor, aunque la identifique correctamente, debe recurrir a materiales de apoyo, como diccionarios, para proseguir con una interpretación adecuada)[4].

Con respecto a la última fase de la traducción fraseológica, se realiza en dos etapas: establecer las correspondencias en el plano léxico y posteriormente en el plano textual y discursivo. En la primera etapa, se trata de encontrar equivalentes semánticos de la UF original. En este caso, Corpas (2003) distingue tres grados de equivalencia, a saber, la equivalencia plena, la equivalencia parcial y la equivalencia nula. Un caso aparte son los denominados *falsos amigos*. Y para cada una de ellas plantea la misma autora distintos procedimientos de traducción.

En la segunda etapa, es decir en el plano textual, Corpas (2003: 219) identifica tres posibles dificultades con que puede toparse el traductor: 1) no identificar la UF como tal; 2) reconocerla pero no es capaz de interpretarla correctamente en el contexto; o 3) reconocerla e interpretarla correctamente pero no puede ofrecer el equivalente adecuado.

2.2. La traducción de la fraseología

Se suele señalar que la metáfora y la metonimia son particularidades y características de las UFs, pues son dos recursos principales que se emplean frecuentemente para una mayor expresividad y enriquecimiento de una lengua dada. Desde finales de los años 70, la lingüística cognitiva considera que estas dos figuras

[4] Véase Timofeeva (2012: 409-410).

retóricas son mecanismos cognitivos esenciales que existen de manera universal en toda lengua natural. Es decir, la metáfora o la metonimia subyacentes en las UFs están integradas en el sistema conceptual de una comunidad lingüístico-cultural. Asimismo, Lakoff & Johnson (1980) intentan demostrar que nuestro sistema conceptual está basado en metáforas básicas y que estas se proyectan en el sistema lingüístico de diversas formas. Por ejemplo, el lexema *ojo* puede hacer referencia a diferentes cualidades o maneras de actuar:

cálculo (*a ojo; a ojo de buen cubero*);
cosa valiosa (*costar algo los ojos, o un ojo de la cara*);
aprecio (*como los ojos de la cara*);
precaución, cuidado (*dormir alguien con los ojos abiertos*);
atención, deseo (*clavar alguien los ojos en alguien o algo; echar el ojo, o tanto ojo a alguien o algo*);
simpatía (*entrarle alguien una persona por el ojo derecho);* antipatía (*entrarle a alguien una persona por el ojo izquierdo*); entre otras.

Así pues, para el lector traductor, el problema de la traducción de las UFs reside no solo en saber identificarlas, sino también en descodificar su significado figurado para hallar posteriormente la correspondencia más adecuada o funcional en la lengua meta.

Aunque numerosos autores se han ocupado de las estrategias para tratar los problemas de traducción, son muy escasos los estudios enfocados específicamente en los mecanismos de resolución de problemas de la traducción fraseológica (Newmark, 1988; Baker, 1992; Zuluaga, 1998; Corpas, 2003). Para ello, Newmark (1988) plantea diferentes procedimientos para traducir diversas metáforas convencionalizadas, en las que abarca algunos tipos de UFs tales como colocaciones, proverbios, etc., pero sin la sistematicidad que hace falta para una comparación exhaustiva.

Respecto a los procedimientos de traducción fraseológica, tradicionalmente se reconocen los cuatro siguientes mecanismos básicos para traducir una UF de la lengua origen a la lengua meta: 1) traducción mediante una unidad equivalente en la lengua meta, ya sea una sola palabra o una UF; 2) traducción mediante paráfrasis del contenido de la UF en la lengua origen; 3) omisión en la lengua meta de una UF del original y, relacionado con lo anterior, 4) compensación en otras partes del texto meta mediante la introducción de una UF no presente en el texto origen (Corpas, 2003: 305).

Como hemos mencionado anteriormente, la búsqueda de parámetros para el establecimiento de diversos niveles de equivalencias fraseológicas siempre ha sido el objetivo primordial de la comparación interlingüística, dado que, frecuentemente, los estudios sobre la materia se han centrado en este ámbito. Así, por razones de espacio, en las páginas que siguen a continuación, nos limitamos a tratar las diferentes relaciones de equivalencia fraseológica en el plano léxico, presentando las propuestas de Zuluaga (1998) y Corpas (2003), las cuales nos sirven como punto de partida para nuestra comparación.

3. La equivalencia fraseológica

Zuluaga (2001: 68) señala que la traducción de las UFs se fundamenta en una relación de equivalencia y que el proceso de traducción consiste fundamentalmente en la búsqueda y selección de equivalencias. Tradicionalmente, la equivalencia fraseológica va desde la equivalencia total a la equivalencia nula, pasando por distintas modalidades de equivalencia parcial. Para ello, el mismo autor distingue los siguientes seis tipos de correspondencias empleadas por diversos traductores en la búsqueda de la equivalencia fraseológica más adecuada en el texto meta (Zuluaga, 1998: 212-213):

1) Correspondencias cabales (de componentes, de estructura y de contenido);
2) Correspondencias en cuanto al contenido pero no en cuanto a la estructura;
3) Correspondencias parciales en cuanto a la forma de la expresión y el contenido;
4) Correspondencias parciales en cuanto al valor semántico;
5) Sin UF correspondiente en la lengua meta;
6) Correspondencias en cuanto a la estructura y aun los componentes, pero no en cuanto al contenido.

Corpas (2003: 281-283), por su parte, considera que la equivalencia fraseológica se puede concebir como una escala gradual que va desde la equivalencia funcional hasta las UFs culturalmente específicas de difícil reproducción; dentro de la equivalencia se distinguen varios grados, por lo que dicha autora establece cuatro tipos de equivalencias:

1) Equivalencia total o plena

El primer tipo de equivalencia, es decir la total o plena, debe presentar los siguientes requisitos: el mismo significado denotativo y connotativo, la misma base metafórica, la misma carga pragmática y las mismas restricciones de uso. A este respecto, compartimos la opinión de Zuluaga (1999: 539), quien señala que "ninguna traducción puede igualar al original en todos los sentidos y la invariante total, absoluta, es un ideal inalcanzable que vale como orientación permanente para que los traductores puedan crear textos lo más equivalentes que sea posible al original".

2) Equivalencia parcial

En cuanto al segundo tipo de equivalencia, Corpas (2003: 282-283) afirma que dos equivalentes se clasifican como parciales cuando presentan una o más discrepancia en los siguientes niveles: la base figurativa, los contenidos semánticos o las restricciones de uso; también se consideran como tal las UFs con equivalencias formadas por unidades léxicas simples en la lengua meta. Cabe destacar que, en nuestro caso, la mayoría de las UFs de ambas lenguas pertenecientes a este grupo difieren, al mismo tiempo, en varios niveles arriba mencionados.

3) Equivalencia aparente

El tercer tipo es el de la equivalencia nula y se encuentra en el extremo opuesto al de la equivalencia total o plena. Se trata de las UFs que expresan una determinada realidad sociocultural sin parangón en la cultura meta, es decir, "un ejemplo típico en el español son las UFs referidas al mundo del toreo, del tipo hacer el paseíllo o ponerse el mundo por montera" (Corpas, 2003: 283).

4) Equivalencia nula

El último tipo son las equivalencias aparentes, también denominados *falsos amigos fraseológicos* o *unidades fraseológicas pseudoequivalentes*. Corpas (2003) explica que se trata de equivalentes que manifiestan similitudes formales con respecto a sus elementos constitutivos, pero divergen en cuanto a su significado figurado.

En el apartado que sigue a continuación vamos a analizar los diferentes grados de equivalencia semántica de las UFs que contienen el lexema *ojo* en las lenguas española y china. Como ya hemos mencionado anteriormente, hemos seleccionado este somatismo ya que tanto en español como en chino es uno de los más productivos en cuanto a su creación fraseológica.

4. Análisis contrastivo fraseológico español-chino

Para poder realizar nuestra comparación, nos basamos en las teorías de Zuluaga (1998) y Corpas (2003) expuestas en el apartado anterior, pero damos más prioridad al contenido semántico que a la forma lingüística de las UFs, ya que se trata de la confrontación de dos lenguas alejadas tanto en su origen como en sus estructuras. Así establecemos los siguientes cuatro grados de equivalencia fraseológica entre el español y el chino: equivalencia total, equivalencia parcial, sin equivalencia y pseudo-equivalencia.

4.1. Equivalencia total

En este grupo incluimos no solo aquellas UFs coincidentes en la organización estructural y en el significado tanto literal como figurado (equivalente pleno o absoluto), sino también los pares fraseológicos que presentan una coincidencia completa de significado, pero no en la organización sintáctica de sus componentes (equivalente parcial o incompleto). A nuestro parecer, este tipo de equivalencia es sumamente difícil de encontrar en este caso, pues se trata de dos lenguas genéticamente distintas. Veamos los siguientes ejemplos:

(1) *en un abrir y cerrar de ojos* (‘Rápidamente’, DFEA)
= ch. *zhuan yan zhi jian* [en un abrir y cerrar de ojos]
(2) *Ojo por ojo y diente por diente* (‘Devolviendo el mismo daño que se ha recibido’, DFEA)
= ch. *yi yan huan yan, yi ya huan ya* [Ojo por ojo, diente por diente]
(3) *Ojos que no ven, corazón que no siente* (‘La ausencia contribuye a olvidar lo que se ama o a sentir menos las desgracias lejanas’, *Refranero multilingüe*)
= ch. *Yan bu jian, xin bu fan* [Ojos que no ven, corazón que no siente]

En los dos ejemplos anteriores, las UFs presentan coincidencia tanto en los elementos constitutivos como en el significado figurado, y asimismo, comparten la misma base metafórica.

4.2. Equivalencia parcial

Entendemos por análogos fraseológicos aquellas UFs caracterizadas por coincidir solo en el significado, pero no en los elementos constitutivos ni en su organización sintáctica. En casos como estos, intentamos emplear el mismo componente léxico siempre que sea posible. Es decir, cuando no exista ninguna UF con algún somatismo que corresponda a la UF de la otra lengua, buscamos una basada en otro somatismo. Si tampoco la hay, tratamos de encontrar una UF que sea semánticamente equivalente. En nuestra opinión, al igual que en el primer grado de equivalencia, las UFs pertenecientes a este grado tampoco son muchas. Por ejemplo:

(4) *el ojo / el ojito derecho* (‘La persona más estimada’, DFEA)
= ch. *zhang shang ming zhu* [la perla en la palma de mano]

Estos dos pares de de UFs difieren la base conceptual y, por tanto, en el significado literal de la composición léxica, pero presentan el mismo significado figurado. Esto se debe a que una misma realidad se conceptualiza e institucionaliza de manera distinta en diferentes idiomas.

4.3. Sin equivalencia

Este grupo está compuesto por aquellas UFs que no tienen equivalentes en la lengua meta, dado que, como señalamos antes, se originan en referencias históricas, socioculturales o religiosas en la lengua origen. En este caso, encontraremos una paráfrasis que explica el significado denotativo de la UF (equivalente explicativa) o una unidad léxica equivalente, con lo que en muchas ocasiones se pierde el significado figurado de la UF en la lengua meta. Sin duda alguna, este grado de equivalencia es el grupo más numeroso entre todos, ya que, probablemente, no podemos encontrar la mayoría de las UFs en nuestra comparación. Veamos los siguientes ejemplos:

(5) *alegrar del ojo* (‘Causar placer a la vista’, DFEA)
(6) *comer(se) / devorar con los ojos (a alguien o algo)* (‘Mirarlo intensamente con muestras de deseo’, DFEA);
(7) *con buenos / malos ojos* (‘Con / sin simpatía o agrado’, DFEA);
(8) *entrar por el ojo izquierdo / por el ojo derecho* (‘Gustarle, especialmente por su aspecto’, DFEA);
(9) *pegar ojo / el ojo / un ojo / los ojos* (‘Dormir, conciliar el sueño’, DFEA);
(10) *poner los ojos a cuadros* (‘Dar muestras de gran asombro’, DFEA);
(11) *por los ojos bellidos* (‘Por la cara o de balde’, DFEA);
(12) *quemarse / dejarse los ojos* (‘Trabajar intensamente en tareas que exigen esfuerzo visual, especialmente leer o estudiar’, DFEA);
(13) *traer / tener entre ojos* (‘Sentir recelo o antipatía’, DFEA);
(14) *un ojo de la cara* (‘Un precio muy elevado’, DFEA);
(15) *El ojo del amo engorda el caballo* (‘El propietario de un bien o de un negocio debe estar muy pendiente de él, si quiere que funcione bien’, *Refranero multilingüe*); etc.

Estos fraseologismos carecen de equivalencia fraseológica, dado que contienen componentes específicos que los asocian al uso lingüístico español y que son incomparables en la lengua china. En casos como estos, el traductor ha de emplear distintos procedimientos de traducción para transmitir la carga semántica, pragmática y discursiva.

4.4. Pseudo-equivalencia

Comprendemos en este grupo aquellas UFs que coinciden en sus componentes léxicos, pero difieren completamente en sus significados figurados. Este grado de equivalencia representa el grupo con menos ejemplos, tanto en nuestra comparación como en la confrontación de otros idiomas. Veamos el siguiente ejemplo:

(16) *poner ojos en blanco*
= ch. *fan baiyan* [poner ojos en blanco]

Estos son los llamados *falsos amigos fraseológicos*. Las dos UFs presentan similitud formal con respecto a los elementos constitutivos, pero diferencias en su significado figurado: en español significa “Dar muestras de gran admiración, frecuentemente realizando el acto físico de poner los ojos en blanco” (DFEA),

mientras que la expresión en chino se refiere a muestras de detesto, desprecio, enojo, descontento, etc., o bien hace referencia a morir.

5. Conclusiones

La búsqueda de equivalencia fraseológica es uno de los ejes centrales y más representativos de la comparación interlingüística. Así, a lo largo de este trabajo hemos tomado las teorías propuestas por Zuluaga y Corpas como punto de partida y hemos establecido cuatro grados de equivalencia para su aplicación a la comparación fraseológica entre el chino y el español. Mediante los distintos tipos de equivalencia entre ambas lenguas hemos podido comprobar que la mayoría de las UFs españolas con el lexema *ojo* no tienen equivalencia total ni parcial en chino; aunque, curiosamente, las dos comunidades lingüísticas –la española y la china– cuentan con unos elementos que se basan en conceptualizaciones similares.

En cuanto a la traducción de la fraseología, sigue siendo un desafío interesante para la mayoría de los traductores. Los problemas que pueden surgir desde la fase de identificación e interpretación a la fase de búsqueda de equivalencia desembocan en diversos errores de traducción. Así pues, en la mayoría de los casos, es decir, cuando no se halla equivalencia total ni parcial, en el proceso de la traducción el traductor ha de optar entre una serie de estrategias y procedimientos para trasladar una UF del texto origen al texto meta, intentando evitar la muy posible pérdida efectiva de la carga semántica, connotativa y discursiva de la unidad original.

Asimismo, cabe mencionar que la traducción fraseológica no se reduce al mero establecimiento de relaciones de equivalencia, ya que los equivalentes traductológicos están en alto grado condicionados por el contexto, y el traductor debe atender también a las intenciones connotativas, estilísticas, de valores simbólicos y culturales, etc. en el discurso. Sin embargo, por limitaciones de espacio y tiempo, en este trabajo solo hemos podido analizar los ejemplos en el plano léxico sin pasar al plano textual o real; nos vemos obligados a dejar este importante aspecto para futuras investigaciones.

Finalmente, concluimos que nuestro análisis, al igual que todo análisis contrastivo fraseológico, resulta útil no solo para los trabajos traductológicos, sino también para la fraseodidáctica, así como para la fraseografía.

Referencias bibliográficas

Baker, M. (1992). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London & New York: Routledge.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana, Vervuert.

Dobrovol'skij, D. (2005). "Acerca de la equivalencia translingüística de los fraseologismos". En Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (Eds.), *La creatividad en el lenguaje: colocaciones, idiomáticas y fraseología* (pp. 359-379). Granada: Método.

Jakobson, R. (1958). "On Linguistic Aspects of Translation". En Brower Reuben (Ed.), *On Translation* (pp. 232–239). Cambridge Mass.: MIT Press.

Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Navarro, C. (2004). "Fraseología contrastiva: español/italiano". *Varris Linguis*, pp. 397-411.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Nueva York: Prentice Hall.

Quiroga Murguía, P. (2006). "Discurso literario y traducción: la fraseología contrastiva italiana y española". *Actas del I Congreso Internacional de Análisis del Discurso: lengua, cultura, valores.* Madrid, noviembre de 2002.

Santamaría Pérez, Mª. (1998). "El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe". *ELUA*, 12, pp. 299-318.

Timofeeva, L. (2012). "Sobre la traducción fraseológica". *ELUA*, 26, pp. 405-432.

Wu, Fan. (2014). *La fraseología en chino y en epsañol: caracterización y clasificación de las unidades fraseológicas y simbología de los zoónimos. Un estudio contrastivo*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Lang.

Zuluaga, A. (1998). "Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas". *Lingüística y Literatura*, 34/35, pp. 203-220.

Zuluaga, A. (1999). "Traductología y fraseología". Paremia, 8, pp. 537-549.

Zuluaga, A. (2001). "Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas". Philologie im Netz, 16, pp. 67-83.

Diccionarios consultados

Chen, Guojian. (1993). *Xibanyayu chengyu cidian* (*Diccionario de modismos y frases de la lengua española*). Beijing: The Commercial Press.

Moliner, M. (1994). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Paremia. Refranero multilingüe (Lista alfabética de paremias en español). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/listado.aspx

Yang, Xingfa, WANG, Faguo. (2005). *Hanyu shuyu cidian* (*Diccionario de la fraseología china*). Chengdu: Sichuan Lexicographical Publishing House.

Seco, M. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar.